



Larissa Pinheiro Xavier
Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa
Symara Abrantes Albuquerque de
Oliveira Cabral
Organizadores



**O ensino de línguas na atualidade:
reflexos e vivência de ensinantes e
aprendentes**





O ensino de línguas na atualidade:
reflexos e vivência de ensinantes e
aprendentes



IDEIA - INST. DE DESEN. EDUC. INTERD.
E APRENDIZAGEM

Textos completos de resumos apresentados no I Simpósio de Línguas do IFPB Campus Cajazeiras. Todos os direitos garantidos. Qualquer parte do texto desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos autorais, as imagens são do arquivo pessoal dos docentes do curso, de modo que não podem ser copiadas, publicadas ou utilizadas sem a devida permissão.

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO:

- Daniel de Sá
- Charridy Max
- Fernando Van Wonsel
- Larrisa Pinheiro Xavier
- Sayonara Abrantes
- Sayonara Ferreira
- Symara Abrantes
- Waléria Araújo

COMISSÃO EDITORIAL

- Dra. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa
- Dra. Thereza Sophia Jácome Pires
- Msc. Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral

XAVIER, Larissa Pinheiro; UCHOA, Sayonara Abrantes de Oliveira; CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira. **O ensino de línguas na atualidade:** reflexos e vivência de ensinantes e aprendentes. Cajazeiras – PB: IDEIA - Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2019.

ISBN: 978-65-80026-03-6

1. Ensino 2. Línguas 3. Letramento 4. Inclusão I. Larissa Pinheiro Xavier II. Sayonara Abrantes de Oliveira III. Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral.

CDD. 370.



APRESENTAÇÃO

A Sociedade e a linguagem são indissociáveis, não se concebe uma sem a outra. Pensar na língua enquanto aspecto profícuo é essencial, especialmente para os que a estudam.

A obra intitulada **O ensino de línguas na atualidade**: reflexos e vivência de ensinantes e aprendentes traz obras científicas elaboradas por acadêmicos, docentes e estudiosos da língua em seus diversos aspectos, usos e ensino.

Apresentamos uma obra inovadora, que traz em seu contexto diversas abordagens e experiências que podem refletir em mudanças de práticas, melhorias no ensino e uso da língua. Convidamos os leitores a refletirem sobre suas práticas com um olhar crítico, que sejam capazes de usar da criticidade como ferramenta de melhoria constante e que, a partir de então, possam vivenciar novas experiências transformadoras.

Os organizadores.

SUMÁRIO

PRÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO A PARTIR DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CAJAZEIRAS - PB	8
PRODUÇÃO TEXTUAL: TEORIA E PRÁTICA	16
A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PERSPECTIVA DO ALUNO	21
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ..	33
UMA REFLEXÃO SOBRE A ABORDAGEM DA APRENDIZAGEM ATIVA DE ELOISA PILATI PARA A COMPREENSÃO DE RELAÇÕES SINTÁTICAS ABSTRATAS	43
METODOLOGIA DE ENSINO E PRÁTICAS INOVADORAS: ÊNFASE NOS DESAFIOS DO ENSINO TÉCNICO MÉDIO	60

PRÁTICAS DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E LETRAMENTO

A LEITURA MEDIADA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA – UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO CONTO EM SALA DE AULA	67
SEMIÓTICA E LITERATURA POPULAR: UMA PERSPECTIVA DE LEITURA APLICADA NO CONTO “O FALSO PADRE”	76
O FEMININO NOS CONTOS DE FADA: UMA ANÁLISE DOS CONTOS CHAPEUZINHO VERMELHO E BRANCA DE NEVE	84
A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA NO FILME “DANÇA COM LOBOS” A PARTIR DA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL	97

A INFLUÊNCIA TECNOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

O REMIX COMO FERRAMENTA PARA UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: O CASO DO TEXTO MULTIMODAL EM <i>POSTS</i> DO FACEBOOK.....	111
OBJETOS VIRTUAIS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO.....	123
O AMBIENTE DIGITAL DO PAPEL: UM ESTUDO À LUZ DA MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO DIGITAL.....	128
ENQUADRES INTERATIVOS DE CONHECIMENTO EM UMA AULA DE LEITURA EM UMA TURMA DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	138
NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: USO DOS JOGOS <i>ONLINE</i> COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	145
O USO DE <i>APPS</i> COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	153

BILINGÜÍSMO EM CONTEXTO

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES APLICADAS NO ENSINO-APRENDIZADO BILÍNGUE DOS ALUNOS O ‘PORTUGUÊS BRASILEIRO’ E O FRANCÊS: UM ENCONTRO INEVITÁVEL EM AULA DE FLE EM UM ESPAÇO EXOLÍNGUE	167
--	-----

INCUSÃO E O ENSINO DE LIBRAS

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE/CFP/CAMPUS CAJAZEIRAS – PB	177
CONTRIBUIÇÕES DOS OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE LIBRAS NA ESCOLA REGULAR	182
LIBRAS PARA COMUNIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO IFPB CAMPUS SOUSA	194
TRADUÇÕES DA MÚSICA AQUARELA DISPONÍVEIS NO YOUTUBE: COMPREENSÃO DOS ASPECTOS SEMÂNTICOS E SINTÁTICOS EM LÍNGUA DE SINAIS	199
UTILIZAÇÃO DAS NOVAS MÍDIAS PARA ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	219
A MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	232
A INCLUSÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO	242



PRÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Os trabalhos apresentados neste capítulo abordam Práticas no Ensino de Línguas. Trata-se, pois, de relatos de experiência voltados para o desenvolvimento de competências e análise de desafios no tocante ao processo de ensino/aprendizagem de Línguas, mais especificamente de Língua Portuguesa. Além de reflexões sobre aspectos teóricos e metodológicos que suscitam a prática docente e a inserção dos discentes no âmbito da leitura e da escrita dentro de um contexto real de uso da língua.

A concepção de língua enquanto interação social e a produção escrita através dos gêneros textuais também são discutidas e trazem questionamentos sobre a necessidade de uma prática docente mais atual que promova uma educação de qualidade e com poder transformador.

Há também reflexões sobre a necessidade de uma aprendizagem ativa da língua, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Básica e de Língua Portuguesa. Questiona-se que a gramática, por exemplo, deva ir além do ensino tradicional de regras, que permita ao discente compreender o uso e a função real da língua.

Por fim, estes artigos contribuem para estudos atuais que tratam sobre a funcionalidade da língua e sobre o importante papel do professor no processo de ensino/aprendizagem de forma mais ativa e crítica.

Larissa Pinheiro Xavier



ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO A PARTIR DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CAJAZEIRAS - PB

Abraão Vitoriano de Sousa

Mestre, Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras-PB, abraaovitoriano@hotmail.com

Célia Regina da Costa

Especialista, Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras-PB, celiacostacz@yahoo.com.br

Francisca Alves da Silva

Mestre, Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras-PB, neidinhaalves31@gmail.com

RESUMO

O AMIC (Ações para a Melhoria do IDEB Cajazeiras – PB) consiste em um Programa de Formação Continuada de Professores correspondente às séries do 4º e 5º anos, cuja finalidade maior concentra-se em trabalhar estratégias de ensino/aprendizagem voltadas ao desenvolvimento das competências (descritores) de Língua Portuguesa e Matemática. No que se reporta à abordagem com Língua Portuguesa, foram desenvolvidos estudos sistemáticos e produção de propostas, projetos e sequências didáticas a respeito das temáticas: leitura, produção de texto, suas tipologias e gêneros textuais. Neste sentido, o presente trabalho surge da necessidade de relativizar essas experiências decorridas do ano 2017, apresentando os principais direcionamentos e os desafios no tocante à prática de ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais. Trata-se, pois, de um relato de experiência baseado nas apreciações dos professores e na reflexão (do planejamento à aplicação) por parte dos formadores. O AMIC insere-se em um contexto maior, visto que tem como ponto de partida parâmetros oficiais e curriculares, a exemplo da Prova Brasil (Saeb/Inep/MEC), dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), além das metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação de Cajazeiras – PB. Consideramos oportuno ressaltar nossa experiência enquanto um mote para possíveis reflexões acerca das questões teórico-metodológicas pertinentes ao trabalho com Língua Portuguesa na escola, posto que acreditamos ser esse um espaço privilegiado para que o discente aprenda a ler e a escrever nas reais situações de uso da língua, formando assim, a construção de sua cidadania de modo crítico e consciente.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Ensino; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e aprendizagem de Língua Materna nas escolas públicas brasileiras são objeto de diversas pesquisas e reflexões acadêmicas, cujas temáticas mais frequentes são leitura e escrita. A grande questão é descortinar os por quês da baixa eficácia no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos discentes, bem como os diversos letramentos que propiciam a formação holística dos alunos.

Para o desenvolvimento nesta perspectiva, Amaral et al. (2012) destaca que as crianças de classe média e alta tem mais acesso e participam de atividades sociais e interativas com maior contato com a escrita, que as beneficiam em detrimento das menos favorecidas e, desse modo, cabe

aos professores comprometidos à revisão de práticas alfabetizadoras fixadas em reprodução de exercícios, para utilização de texto, tornando possível ao aluno a compreensão da construção da escrita.

Imersos na realidade local, a partir da coleta de dados com professores, coordenadores e gestores, bem como, de posse dos resultados de desenvolvimento da educação do município, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação traçou estratégias e metas que pudessem inferir positivamente no cenário de sala de aula, na intenção de minimizar inicialmente as dificuldades leitoras e escritoras dos alunos, vislumbrando a formação destes.

Observando os postulados legais que estruturam as políticas de educação pública de base no Brasil encontramos o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que concentra a atuação nas séries iniciais de 1º ao 3º ano, no entanto, percebemos a inexistência de políticas diretas as séries finais do Fundamental I, muita embora a avaliação do IDEB tenha no 5º ano um dos focos de exploração na coleta de dados que pontuam o índice de desenvolvimento educacional.

Frente a isso, a Secretaria Municipal de Educação (SME) buscou o desenvolvimento de uma política interna que pudesse atender aos professores, via formação continuada, e estender aos alunos, via acompanhamento da aprendizagem através de instrumento semelhante à Prova Brasil.

Pensar na formação dos professores que estão em sala de aula é um passo importante no enfrentamento das dificuldades em aprender e ensinar Língua Portuguesa nas escolas públicas. Em vista disso, observando a realidade do Município de Cajazeiras, Estado da Paraíba, em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2015 é de 4.4, a SME, por meio da Coordenação Pedagógica, criou ações para a melhoria do IDEB Cajazeiras – PB (AMIC), que consiste em um Programa de Formação Continuada de Professores correspondente às séries do 4º e 5º anos, cuja finalidade maior concentra-se em trabalhar estratégias de ensino/aprendizagem voltadas ao desenvolvimento das competências (descritores) de Língua Portuguesa e Matemática.

METODOLOGIA

Este trabalho tem como cenário de pesquisa o espaço da Formação Continuada de Professores do 4º e 5º anos das escolas públicas municipais de Cajazeiras, sendo assim uma investigação fundamentada como um processo de transformação do conhecimento a partir da leitura e da análise, bem como compreendendo, também, o processo de aprendizagem.

Partilhamos do entendimento de Demo (2000) ao frisar a metodologia em sua relação com a reflexão do conjunto de métodos lógicos e científicos. E é nesse contexto que a metodologia deve seguir critérios rígidos de escolha, para possibilitar o alcance dos objetivos almejados, levando a realização concreta de suas ações e evidenciando as perspectivas e distinção da metodologia escolhida. Compreender a metodologia por este viés é fundamental para pesar a prática pedagógica.

Esta pesquisa, então, apresenta-se como um relato de experiência, sendo descritiva de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de uma situação natural com um plano flexível,

enfocando de maneira complexa e contextualizada o tema a ser investigado (MARCONI; LAKATOS, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS

O ensino de Língua Materna no Brasil acena para uma série de questões discutidas nos últimos tempos, dentre estas, podemos mencionar: a formação docente, o desinteresse dos alunos pela leitura e pela produção de texto, as práticas de ensino balizadas pelos gêneros textuais trabalhados de maneira ineficaz, sem a devida observação aos processos de estruturação, construção e circulação discursiva, social, histórica e cultural destes.

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa (1997), é necessário que os estudantes possam:

- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem o produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos (BRASIL, 1997, p. 33).

De um modo geral, não basta ensinar ao aluno o domínio simplesmente do código escrito, cabe, então, ensinar ao discente além das habilidades mecânicas, fazendo com ele possa conseguir ler e interpretar os diferentes textos que circulam socialmente e entender dessas produções os modos de elaboração e intenções comunicativas.

É função da escola promover espaços capazes de despertar e manter o interesse dos estudantes pela leitura e pela escrita, problemática levantada por Antunes (2003, p. 15) que diz:

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

Convergente a esse posicionamento, Silva Júnior (2017, p. 345) enuncia que o “[...] o ensino de língua portuguesa não deve preparar o aluno somente para escrever e ler as palavras, mas, também, saber contextualizá-las e empregá-las na oralidade e na escrita”. Esse ponto de vista também apresenta-se na Base Nacional Comum Curricular (2017), cuja perspectiva considera que as atividades humanas ocorrem por meio de vivências sociais, mediadas por diferentes linguagens (verbal, visual-motora, corporal, digital, etc).

Portanto, o ensino de leitura e de escrita devem integrar práticas com as múltiplas linguagens, inserindo o aluno na cultura letrada, promovendo sua participação e seu protagonismo frente às demandas sociais (SILVA; ASSUNÇÃO, 2018).

AÇÕES PARA MELHORIA DO IDEB CAJAZEIRAS (AMIC)

O Programa AMIC é uma iniciativa pioneira na educação municipal no que se refere à sistematização, estruturação, regularidade de desenvolvimento e públicos alvos. Este Programa foi criado em 2017, com a finalidade de atender as exigências preparatórias para a Prova Brasil a partir de um entendimento que esta é um instrumento de coleta de dados oficiais resultantes do processo de ensino e aprendizagem do Sistema Municipal de Ensino e não somente das turmas finais do Ensino Fundamental I e II.

Visualizando a avaliação nacional assim, a SME percebeu a necessidade de criar uma política interna de acompanhamento da aprendizagem através da ação – reflexão – ação dos docentes, discentes e equipe gestora, partindo da formação continuada dos professores, aplicação de simulados bimestrais nas turmas de 4º e 5º anos, compilação e análise dos dados por escolas, discussão destes resultados e planejamento de estratégias para melhoria dos cenários apresentados referentes aos letramentos em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

As atividades do AMIC (2017) realizaram-se entre os meses de março a novembro em momentos distintos: o primeiro na formação continuada com professores dos anos iniciais (4º e 5º ano), discutindo práticas e elaborando procedimentos metodológicos e o segundo momento com a aplicação dessas propostas em sala de aula. É importante ressaltar que essas atividades foram pensadas, tendo em vista elevar os índices de aprendizagem dos alunos.

No mês de março foi iniciada a sistematização desse programa, organizando as formações que aconteceram quinzenalmente de forma presencial. Inicialmente, na proposta dos trabalhos se fez necessário tornar o currículo comum tendo como pressuposto as matrizes de referência para todo o sistema de ensino municipal, nas turmas em questão, com o objetivo de fazer que todos assegurassem um conhecimento básico, buscando reduzir a desigualdade no desempenho dos alunos, resultando em um acompanhamento sistemático. Ainda no processo de implementação, foi organizado um horário de aulas comum, bem como, observamos junto aos professores o perfil de cada profissional para dar o suporte necessário as suas dificuldades na prática docente, repensando suas práticas e reavaliando resultados.

Por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confundem com a prática[...] (FREIRE,1996, p. 39).

No mês de abril foram organizados encontros para orientá-los quanto a uma maior compreensão no que se refere aos termos habilidades e competências, buscando alinhar a formação com as tendências educacionais que enfatizam a importância de se colocar o aluno como protagonista da sua aprendizagem. Visto que há uma preocupação relevante hoje, na educação, de como ensinar e como avaliar pelas competências e habilidades. Conforme as diretrizes da Prova Brasil (2011),

[...] as competências podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (BRASIL, 2011, p. 18).

Ainda no mês de abril, foi realizada a construção da organização e sistematização dos descritores específicos de Português para serem trabalhados bimestralmente, bem como, os gêneros textuais diversos que poderiam ser contemplados em suas práticas pedagógicas, de acordo com o tratamento didático necessário as demandas exploradas cotidianamente. Passamos a desenvolver a consolidação do domínio de elaboração de rotinas pedagógicas, visando otimizar o tempo e explorar os recursos metodológicos de maneira mais responsável e com um maior comprometimento. Nosso trabalho partiu dos eixos da Prova Brasil (2011), entre esses:

Procedimentos de leitura:

- D1 Localizar informações explícitas em um texto
- D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
- D4 Inferir uma informação implícita em um texto
- D6 Identificar o tema de um texto
- D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto:

- D5 Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
- D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Relação entre textos:

- D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido

Coerência e coesão no processamento do texto:

- D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
- D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
- D8 Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto
- D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido:

D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

Variação linguística:

D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Passou-se a desenvolver, então, a consolidação do domínio de elaboração de rotinas pedagógicas, visando à otimização do tempo e explorar os recursos metodológicos de maneira mais responsável e com um maior comprometimento.

No mês de maio, em todo o Sistema de Ensino Municipal foram aplicados os simulados nas turmas do 5º ano, contemplando os descritores que haviam sido elencados e aplicados nas práticas cotidianas. Com base nos resultados obtidos foram sistematizados relatórios por escolas e tabelas foram analisadas por gestores, supervisores e professores para que as intervenções pontuais pudessem ser feitas. Assim, seguiu em todos os bimestres, sendo inseridos nos demais a aplicação às turmas de 4º ano, utilizando a mesma sistematização.

Foi estabelecido, ainda nesse semestre, uma rotina de leitura voltada para o letramento, com textos diversos em situações reais de uso dos alunos. Criada a partir de propostas pedagógicas e relatos das experiências vividas pelos profissionais, resultando numa atividade cotidiana que assegurava uma continuidade das atividades leitoras, previsão de atividades escolares, utilizando-as como facilitadoras na organização do trabalho do docente. Contemplando os eixos de leituras, desenvolvendo as estratégias de leitura e domínio do conhecimento linguístico. Fazendo do hábito de ler uma ponte para conseguir entendimento e compreensão textual, requisitos fundamentais para desenvolver a capacidade leitora e tornar o discente apto a compreender e a interpretar um texto.

Outro aspecto trabalhado, de total relevância, foi explorar e consolidar juntos aos professores as tipologias e gêneros textuais. Estabelecendo as devidas diferenças, os diferentes gêneros e finalidades. Nesse contexto, fez-se importante conhecer a definição e a função social de cada um deles, apresentando ao alunado a análise desses textos no seu real uso do cotidiano. Embasando-se em Koch (2009), é importante “[...] possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela [...]” (KOCH E ELIAS, 2009, p.74).

No mês de junho, iniciamos o projeto com base no filme: “Uma Professora Muito Maluquinha”, que culminou em resultados de trabalhos com propostas bem interessantes, entre elas podemos citar: dramatizações, retextualizações de gêneros diversos, entrevistas, reportagens, cartas ao autor da obra. Demonstrando assim, as competências previstas para essa etapa do trabalho.

Perceber a prática com aulas bem planejadas, contemplando atividades lúdicas e divertidas, capazes de despertar a participação do aluno. Instigá-lo a querer saber cada vez mais sobre os assuntos discutidos em sala, fez do processo de aprendizagem algo mais significativo.

No mês de setembro, promovemos uma mesa redonda entre as professoras e os professores a partir do livro “Aula de Português” (ANTUNES, 2003) com quatro temas geradores: 1. Oralidade; 2.

Escrita; 3. Leitura e 4. Gramática. Os resultados foram excelentes, tendo em vista as problemáticas e reflexões levantadas, bem como a socialização de possíveis atenuantes e propostas de intervenção.

No mês de outubro e novembro o trabalho foi direcionado com aulas intensivas, práticas diferenciadas com a participação ativa dos alunos no intuito de consolidar conhecimentos adquiridos ao longo do processo. Preparação dinâmica para a realização da Prova Brasil – SAEB.

CONCLUSÕES

É oportuno ressaltar essa experiência enquanto um mote para possíveis reflexões acerca das questões teórico-metodológicas pertinentes ao trabalho com Língua Portuguesa na escola, posto que, acreditamos ser esse um espaço privilegiado para que o discente aprenda a ler e a escrever nas reais situações de uso da língua, formando assim, a construção de sua cidadania de modo crítico e consciente.

O AMIC, para além do resultado do IDEB, propõe a transformação da prática docente, buscando um nivelamento estrutural desta no Sistema Municipal de Ensino da Cidade de Cajazeiras – PB.

Embora, seja um Programa ainda em consolidação, podemos destacar que a experiência 2017 apresentou significativas mudanças no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas municipais. Não sabemos se essas percepções irão espelhar-se positivamente nos resultados do IDEB 2017, no entanto, acreditamos que a continuidade sistemática do Programa e sua ampliação às séries finais do Fundamental II renderão bons frutos a médio e a longo prazo concernentes ao desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Náyra Cristina do; BELINTANI, Renato Nogueira; et al. Desafios da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano X – Número 19 – Janeiro de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretária de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.

_____. **Prova Brasil: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

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

Linguagens - **Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 11, n. 1, p. 340-356, jan./abr. 2017.

MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. A Identidade e a Formação do Professor de Português: Questões de Linguagem, Percepção de Ensino e Letramento Digital. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação** ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 11, n. 1, p. 340-356, jan./abr. 2017

SILVA, Luciana Aparecida de Paula. ASSUNÇÃO, Elaine Aparecida de Oliveira. Letramento e Educação Social. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, n. 1, - 2018.

PRODUÇÃO TEXTUAL: TEORIA E PRÁTICA

Petrônio Martins dos Santos

LETRAS, UEPB/CAMPUS IV, petrionimartins_26@outlook.com

Edinte Braga Tavares

LETRAS, UEPB/CAMPUS IV, dinetetavares2@gmail.com

Marta Danielly Jales Elias

LETRAS, UEPB/CAMPUS IV, martajaleselias@gmail.com

Maria Elizabeth de Medeiros Ferreira

LETRAS, UEPB/CAMPUS IV, elisabethmedeiros13@gmail.com

Henrique Miguel de Lima Silva (Orientador)

MESTRADO EM LINGUÍSTICA, UFPB/PROLING/CAPEL, henrique.miguel.91@gmail.com

RESUMO

Uma das principais dificuldades no ensino de língua materna decorre na/da produção textual. Partimos do pressuposto de que a concepção de língua enquanto estrutura e, por conseguinte, do seu ensino desvinculado nas práticas cotidianas em que usamos a língua, bem como a concepção do certo x errado, sejam determinantes para as dificuldades que são enfrentadas pelos educandos no cotidiano escolar. Neste sentido, o presente trabalho, analisa por meio da pesquisa bibliográfica, as técnicas usadas para as construções de produções textuais. Acreditamos que o acesso as diversas teorias sobre ensino da produção textual possa contribuir diretamente na elaboração de aulas com maior rigor no entendimento da real necessidade da escrita, sobretudo, quando pensamos nas discussões sobre os gêneros textuais que, por sua vez, estão circunscritas tanto nos documentos oficiais de ensino (BRASIL,1998) como nas diversas teorias que serão abordadas nesta pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. O objetivo da pesquisa foi investigar os métodos adequados para a produção textual. Também foram observados o ponto de vista de alguns teóricos, dentre eles: Bakhtin (1981), Marcuschi (2008), Antunes (2003). No entanto, a pesquisa nos permite entender que a ideia de escrever um texto ainda é uma grande preocupação para os docentes que se perturbam com a maneira adequada de apresentar as ideias e os argumentos necessários para a produção. Acreditamos que compete ao professor buscar os melhores métodos para trabalhar as produções textuais. Por tanto, foi possível perceber, a importância da concepção de língua enquanto interação social, que visa a produção de textos na perspectiva dos gêneros textuais. Dessa maneira, esperamos que o docente, ao ter acesso as teorias mais recentes do ensino de língua materna possam ressignificar sua prática docente. Afinal, o real objeto para formação consiste em preparar os sujeitos para a vida em sociedade e, dessa maneira, acreditamos que a produção de texto, sob os diversos gêneros textuais/discursivos, contribui diretamente no entendimento das dinâmicas sociais e das relações de poder contidas nas mesmas. Esperamos, por fim, que esta pesquisa seja um ponto de partida para reflexão das práticas de produção textual a partir do conhecimento teórico, da análise de cada contexto de ensino e, sobretudo, para promoção de uma educação qualitativa, crítica e transformadora.

Palavras-chaves: Ensino; Produção textual; Gênero textual.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, os métodos e os meios de ensino da língua portuguesa como formação do aluno têm muitas lacunas a serem preenchidas, como por exemplo, a falta de compreensão e entendimento em torno da leitura, principalmente na parte de produção de texto. Sabe-se que, para transformar essas práticas nas diferentes áreas, em especial em língua portuguesa, deve-se haver uma transformação nos estudos de linguagem para conteúdos significativos para os discentes.

A prática de produção de texto tem sido uma dificuldade na elaboração de produção e comunicação oral. Esse problema talvez fosse amenizado a partir do planejamento entre professores, seriam selecionados os métodos mais eficazes para que a estruturação das produções fique mais compreensível para os alunos.

Muitas vezes, os alunos se apavoram diante de uma folha de papel em branco por não conseguirem transmitir uma mensagem escrita. Essa prática de transmitir para o papel suas interpretações, constantemente, gera sentimentos de incapacidade e insegurança, fazendo com que o aluno fique desestimulado e com a autoestima baixa. A produção textual continua a ser um grande desafio para discentes e docentes pelos diversos motivos.

Na teoria, os alunos aprendem com mais facilidade, porém na prática não adotam os métodos adequados. O hábito da leitura ajuda no processo de forma eficiente. Segundo Perisse (2002) “Lendo, estamos apostando na construção de nós mesmos e, por conseguinte, também da nossa expressão verbal e escrita”.

A falta de leitura acarreta problemas para o desenvolvimento da fundamentação teórica, pois a revisão de obras de diversos autores ajudam no processo de desenvolvimento crítico e reflexivo.

As diferentes formas de texto nem sempre são empregadas de maneira correta, pois é necessário saber o modo de classificar os textos e compreender as funções definidas. Por fim, formar alunos escritores competentes, aptos a criar textos coerentes, coesos e eficazes é dever dos docentes e da escola.

2 PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A produção de texto ainda é um processo trabalhoso para muitos, essas dificuldades tem sido um grande desafio para os alunos e os professores por diversos motivos, dentre eles, o pouco acesso ao ambiente de pesquisa e à leitura. É função da escola propor aos alunos, atividades variadas que sejam um estímulo a sua criatividade e ao seu desempenho, para que se tornem capazes de desenvolver sua competência em escrita, de acordo com Parâmetros Curriculares de ensino (PCN's):

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Neste sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (PCN's, 1997, p.21).

Atualmente muitas instituições ainda são centradas em explicações orais, muitas vezes são destinadas a interpretar as explicações escritas. Sendo assim, podemos concordar com a posição de Marcuschi (2008, p.58), que diz:

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino se mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

A competência comunicativa na sala de aula é muito importante, pois proporciona ao usuário da língua a capacidade de interpretar, produzir, compreender e adequar à prática verbal as condições de comunicação. O processo de interação implica a adaptação dos indivíduos com o que se comunica. Segundo Bortoni (2005, p.24), “a competência comunicativa diz respeito ao processo de interação social do falante ao seu contexto”. Na convivência com vários contextos sociais, o aluno vai aprendendo e conhecendo toda a competência necessária para interagir socialmente.

É inconcebível a ideia de que se possa desenvolver a capacidade para a escrita de textos com qualidades sem antes incentivar e desenvolver nos alunos a capacidade para leitura. Deve ser idealizada um planejamento para o processo de construção, um momento de escrita e reescrita.

O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve-se ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões (MARCUSCHI, 2008, p.218).

Esse processo de elaboração de texto exige dos alunos um conjunto de conhecimento, e essas informações interferem no avanço da competência discursiva do aluno. A reescrita do texto permite a revisão de fragmentos e das propriedades de coesão e de coerência. É responsabilidade do professor advertir o aluno para rever os pontos gramaticais, ortográficos ou características específicas do gênero textual da sua produção.

É de extrema importância o professor motivar seus alunos a leitura e a pesquisa seguindo esses exercícios como a capacidade de elaboração própria, por isso é necessário que essas atividades estejam presentes na formação do professor.

O professor pode começar a compreender sua rotina pedagógica analisando sua própria atuação em sala de aula e criar oposições de como encarar desafios de divulgar suas técnicas que não ficaram explícitas. Para esclarecer os resultados de supostas dúvidas identificados a partir desta compreensão é fundamental desenvolver a relação entre teoria e prática. Segundo Demo (1997, p. 57), “é fundamental defender a necessidade mútua de teoria prática, na maior profundidade possível de ambas, porquanto nada é mais essencial para uma teoria do que a respectiva prática e vice-versa”.

3 O TRADICIONALISMO MODIFICADO PELA PRODUÇÃO TEXTUAL

Por muito tempo a língua portuguesa permaneceu apoiada no tradicionalismo. Nessa concepção, observando o ensino de língua nas escolas, estudos direcionam à gramática como o item mais aplicado nas aulas, o que passa a ser uma grande preocupação. Segundo Antunes (2003, p.19) “[...] em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”.

Muitos alunos ainda têm dificuldades para produzir e entender um texto, isso acontece do fato dos docentes usarem métodos inconsistentes em sala de aula e se deixam levar pelo tradicionalismo.

Ao focalizar apenas na gramática de forma exagerada, o professor deixa de se aprofundar na produção escrita. Segundo Bagno (2008, p. 54),

Por isso tantas pessoas terminam seus estudos, depois de onze anos de ensino fundamental e médio, sentindo-se incompetentes para redigir o que quer que seja. E não é à toa: se durante todo esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão oral e escrita dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no momento de usar os recursos de seu idioma [...].

Isso acontece por causa das práticas frequentes em sala de aula, na maioria das vezes, os docentes ao corrigir uma produção dos alunos não dão relevância para o informe que o texto traz, mas sim para os erros ortográficos.

Como convenções, as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas. No entanto, deve-se ter todo cuidado para prestar atenção a outros aspectos do texto, para além da correção ortográfica. A tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada do domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos (ANTUNES, 2003, p.60).

Portanto, para que as aulas se tornem mais produtivas e eficazes, faz-se necessário uma grande transformação tanto na escola, como também no professor, substituindo aquelas aulas entediosas e cansativas, por aulas mais proveitosas e interessantes. É dever do professor se atualizar e pensar na melhor forma de mudar suas metodologias, assim possibilitando o desenvolvimento crítico e reflexivo dos discentes.

Neste sentido, parte-se do pressuposto de que aulas previamente planejadas e que considerem o conhecimento de mundo que os alunos possuem sejam indispensáveis para que os alunos compreendam tanto a estrutura composicional do texto como sua função social e, dessa maneira, criar aprendizagens significativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as observações executadas sobre produção textual, percebe-se que no passar dos anos, a redação era pouco trabalhada em sala de aula, pois o professor enfatizava apenas as regras gramaticais e a fixação de conteúdos.

No que compete ao professor, reparamos que para um melhor desenvolvimento dos estudantes, caberá a este, aperfeiçoar seu trabalho sobre o estudo dos gêneros textuais, observando a leitura e a escrita, produzindo um ensino direcionado para a relação positiva entre educadores e educando.

Por tanto, espera-se que a análise exposta possa contribuir para construções de melhores conhecimentos sobre os gêneros textuais (oral e escrito) facilitando, assim sua capacidade comunicativa.

5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: Encontro e interação**. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: São Paulo: Loyola, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BORTONI-RICARDO. **Nós Chegemos na escola, e agora?** - sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

DEMO, Pedro. O desafio de educar pela pesquisa na educação básica. In: **Educar pela pesquisa**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Produção Textual. **Análise de Gênero e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MEC/SEF- Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997, volumes 1 e 2.

PERISSE, Gabriel. Entrevista. **Tantas Palavras**. 2002. Disponível em: <http://www.tantaspalavras.com.br/gabrielPerisse.php>. acesso em 27 de março. 2018.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA PERSPECTIVA DO ALUNO

Genielli Farias dos Santos

Mestrado em Linguística, UFPB, genielli_@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a prática de produção de textos na sala de aula. Dessa forma, nosso objetivo é verificar a posição de alunos do oitavo ano de uma escola municipal do ensino público de João Pessoa, situada na zona sul, no bairro chamado Mangabeira, sobre uma proposta de produção de textos que lhes foi sugerida pela professora e pesquisadora deste artigo, durante as aulas da disciplina de Produção de textos. Pretendemos investigar quais as percepções dos alunos sobre o que lhes foi proposto. Para tal investigação, analisaremos dois textos que remetem ao gênero textual relato reflexivo, pertencentes aos alunos participantes desta pesquisa. Para a análise dos textos recorreremos às categorias de análise do ISD, corrente que investiga aspectos envolvidos no processo de produção de textos. Precisamente nos deteremos a analisar os relatos reflexivos de acordo com o nível de investigação chamado mecanismo enunciativo. Faremos uma análise textual do tipo enunciativo, dessa forma através das vozes e modalizações presentes nos textos, exporemos as percepções dos alunos sobre a prática de produção de textos. Acreditamos que com o resultado e exposição dos aspectos observados pelos alunos, poderemos contribuir para uma tomada de consciência do professor com relação ao seu agir profissional.

Palavras-chave: Produção textual; análise textual; ISD.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Machado (2008), o trabalho do professor é uma atividade em que ele age sobre o meio na interação com outros – alunos, pais, colegas – utilizando-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente. Assim, o objeto de trabalho do professor é criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdo disciplinar e o desenvolvimento de capacidades ou habilidades específicas, não podendo considerar que o trabalho do professor se limite ao espaço da sala de aula, já que, para o seu trabalho, as tarefas de avaliações e planejamento são essenciais (MACHADO, 2008 apud MUNIZ-OLIVEIRA 2011). Como afirmou Machado, o trabalho do professor envolve muitas funções e complexidades, mas acreditamos que uma das principais funções do professor é desenvolver as habilidades de discussão, de argumentação enfim, a criticidade. Dessa forma, percebemos que o professor não pode apenas transmitir informações, ele tem que levar o aluno a construir o conhecimento. O professor deve se comprometer com o aluno e se envolver com

o processo de desenvolvimento desse aluno. Levando este aluno a ser ator social de seu próprio processo de aprendizagem e de reconstrução do conhecimento. Nosso comprometimento como professores é facilitar e promover a aprendizagem que o aluno está empreendendo e levá-lo à apropriação do conhecimento. Devemos pensar numa prática de ensino voltada para a formação de cidadãos e indivíduos críticos.

Desse modo, voltando-se para o âmbito do professor de produção de textos na condição da atualidade, vemos que essa prática é concebida enquanto um processo em desenvolvimento e que é praticado por meio da vivência dos gêneros textuais. É importante ressaltar que a atividade de escrita permite que o aluno organize melhor seu pensamento e exerça sua capacidade de posicionamento crítico sobre determinados temas, ou seja, aperfeiçoa a criticidade. O texto é uma produção de linguagem situada, que veicula um sentido a um destinatário (alvo da mensagem, a quem o texto se dirige), através de uma mensagem linguisticamente organizada e coerente.

Acredita-se que é a este conceito de texto que o professor deve perseguir e assim trazer temas que interessem ao alunado e ensinar a produção de textos por meio dos gêneros textuais que estejam vinculados à vida social do aluno, ou seja, que façam parte de sua prática social, objetivando a apropriação desses gêneros pelos alunos. É necessário então o envolvimento do professor com o processo de desenvolvimento deles. O professor deve estar atento à não focar apenas aspectos textuais como coesão e coerência textual, ele tem que se voltar também à construção do sentido, à subjetividade e à intencionalidade do agente produtor do texto.

Nesta visão, esse trabalho se dará a luz do Interacionismo sociodiscursivo doravante ISD, corrente esta que nos dá o aporte teórico e metodológico para este estudo, à medida em que “ultrapassa os aspectos puramente linguístico-estruturais e adentra na análise de aspectos sociais e psicológicos [...] envolvidos no processo de compreensão e produção de textos” (LEITÃO, 2012, p.230). O objetivo do artigo é verificar a posição de alunos do oitavo ano de uma escola municipal do ensino público de João Pessoa, situada na zona sul, no bairro chamado Mangabeira, sobre uma proposta de produção de textos que lhes foi sugerido pela professora e pesquisadora deste artigo, durante as aulas da disciplina de Produção de textos. Dessa forma, essa pesquisa-ação de caráter interpretativista é de natureza qualitativa e tem como corpus relatos reflexivos feitos pelos alunos. A análise centrar-se-á em textos selecionados dos alunos, onde exporemos através das modalizações e vozes, a acepção deles sobre a proposta de produção de textos. Assim, num primeiro momento trataremos algumas considerações sobre o ISD, corrente que fundamentará nosso trabalho, em seguida discorreremos sobre a metodologia utilizada para essa pesquisa e assim iniciamos a análise dos textos e ao final teceremos as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Interacionismo Sóciodiscursivo leva em consideração contribuições da área das ciências humanas e das ciências sociais, ou seja, compreende questões da sociologia, psicologia, linguística, educação, filosofia e etc. Dessa forma, podemos dizer que o ISD é uma área interdisciplinar e

transdisciplinar e que é concebida por muitos como a corrente da ciência do humano. No ISD, Bronckart (1999) assinala que o ser humano é constituído sócio-histórico-culturalmente e essa constituição se dá por meio da linguagem que o cerca desde o seu nascimento. Portanto, como diz Pinto (2007), o ISD pretende demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, seu papel nas orientações explicitamente dadas a esse desenvolvimento através das mediações e/ou formativas. O ISD estuda o funcionamento\desenvolvimento humano, ele estuda toda atividade humana que se dá por meio da linguagem.

Os pressupostos teóricos do ISD se fundamentam em dois eixos básicos: o da questão do desenvolvimento humano e o da questão social das atividades formativas, essas últimas implicando necessariamente atividades de transmissão de conhecimentos e de valores éticos e comportamentais. Ou seja, o processo de construção do conhecimento (PINTO, 2007).

Outro aspecto central e decisivo para a chamada ciência do humano é o agir humano. Agir outrora relacionado ao termo Ação. Para esclarecer Bronckart define

Utilizamos o termo agir em um sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos e, portanto, para dar nome ao “dado” que podemos observar. Ação, para designar uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular (BRONCKART, 2006).

O ISD se preocupa em analisar e observar todas as formas do agir humano através da atividade da linguagem. Assim para efetuar esse processo, o ISD toma os textos como produtos da atividade humana da linguagem e como unidades comunicativas, assim, como tais, refletem às necessidades, interesses, condições de produção, contexto, representações referentes ao ser humano. Dessa forma, o texto se articula nas diversas esferas das atividades humanas, ele está intrinsecamente ligado aos sujeitos e suas relações, e assim, estes dizem muito sobre o agir humano.

De acordo com a explanação de Cristovão (2007), ainda em relação à linguagem, considera-se que aprender a ler e produzir textos demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem. E assim ao ler ou produzir textos, o sujeito mobiliza seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos, que fazem os sujeitos aprenderem operações de linguagem. Estas operações se apresentam em três tipos: capacidades de ação, que “possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação” (CRISTOVÃO, 2007, p. 263); “as capacidades discursivas que “possibilitam ao sujeito escolher a infra-estrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido.” (2007, p. 263); e as capacidades linguístico-discursivas que

possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: (i) as operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e a verbal; (ii) os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; (iii) a construção de enunciados, oração e período; (iv) e, finalmente, a escolha de itens lexicais (CRISTOVÃO, p. 263, 2007).

Dessa forma, essas capacidades de linguagem se constituem como um conjunto de operações que permitem a ação de linguagem. É importante dizer que todas essas capacidades são utilizadas no ato de se produzir um texto. Segundo Cristovão (2007), “em nossas interações, produzimos textos que pertencem a um gênero textual que nos faz mobilizar capacidades de linguagem, as quais se ancoram na linguagem e se materializam em um sistema da língua”.

O texto segundo Bronckart permite diversas acepções, para tanto, apoiados no autor, tomamos uma de suas acepções sobre o termo,

a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita [...], a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Essa noção de espécie de texto, designa todo conjunto de textos que apresentem características comuns. Qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero (BRONCKART, 2006).

Dessa forma, todo texto remete a um gênero textual. O texto materializa as ações de linguagem. Bronckart concebe a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Segundo Bronckart (2006), a infra-estrutura geral do texto é constituída pelo plano geral do texto, referente a organização de conjunto do conteúdo temático, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso que podem tomar diferentes formas e pelas sequências que nele aparecem, que designam modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do texto.

Nos mecanismos de textualização, “os mecanismos que funcionam nesse nível intermediário consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática [...] os três mecanismos de textualização são conexão, coesão nominal e coesão verbal” (BRONCKART, 2006).

Os mecanismos enunciativos correspondem ao último nível do folhado textual e contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto

[...] contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamento, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Visando mais diretamente a orientar a

interpretação do texto de seus destinatários, esses mecanismos operam em uma quase que independente da progressão do conteúdo temático, não se organizando, portanto, em séries isotópicas e podendo ser chamados, por isso, de mecanismos configuracionais (em oposição a sequencias) (BRONCKART, 2006).

Nos mecanismos enunciativos tem-se as marcas enunciativas que correspondem ao posicionamento enunciativo. Essas marcas enunciativas se referem às vozes e as modalizações. As vozes dizem respeito às diferentes vozes que podem se expressar num texto. Dessa forma, temos três subconjuntos, que são a voz do autor empírico, que é quem de fato escreve o texto, as vozes sociais, ou seja, as vozes de outras pessoas exteriores ao texto e as vozes dos personagens que fazem parte do conteúdo temático exposto no texto. Essas diferentes vozes expostas podem ser expressas de modo direto ou indireto. Segundo Bronckart(2006),

As vozes diretas estão presentes nos discursos interativos dialogados, constituídos de (ou que reproduzem os) turnos de fala; portanto, sempre explícitas. As vozes indiretas podem estar presentes em qualquer tipo de discurso, quer sejam inferíveis apenas a partir do efeito de significação global produzido por um segmento[...].

Com relação às modalizações elas “são avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, p.131, 2006).

As modalizações estão divididas em quatro subconjuntos. São elas as modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. A partir da explanação de Bronckart (2006, p.132), tem-se as respectivas definições: as modalizações lógicas, consistem em julgamentos sobre o valor de verdades das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc. As modalizações deônticas, avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc. As modalizações apreciativas, que traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da entidade que o avalia. E as modalizações pragmáticas, são responsáveis por introduzir um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). À grosso modo, pode-se dizer que ela revela as intencionalidades das entidades que se apresentam no texto.

Ao modalizar seu discurso, o agente concede aos seus interlocutores pistas para a compreensão do seu discurso, ou melhor, como ele deseja que seu texto seja compreendido. Na prática, essas marcas emergem em unidades linguísticas, materializando- se, por exemplo, por meio do futuro do pretérito, verbos auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais e determinadas orações impessoais (BARROS, 2011).

Como pode-se perceber, essa teoria nos dá uma base teórica e ao mesmo tempo metodológica para nosso estudo, já que nos concede subsídios metodológicos para efetuar a análise textual que iremos realizar. Neste trabalho nos deteremos a observar através das modalizações e

vozes presentes no texto, no caso em relatos reflexivos a visão que os alunos têm sobre o processo de produção de textos que a professora sugeriu a estes. Dessa forma nos contemos em fixar-nos nos níveis de investigação das categorias de análise do tipo enunciativo, referente aos mecanismos enunciativos.

A próxima seção será iniciada com os aspectos metodológicos concernentes a este estudo. Será explorado o corpus e aspectos pertinentes à análise, como o contexto de produção. E ao fim faremos a análise do material recolhido e selecionado para expor as visões dos alunos.

3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

3.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

O corpus compreende um conjunto de textos realizados em sala de aula, por alunos do oitavo ano de uma escola municipal do ensino público de João Pessoa, situada na zona sul, no bairro Mangabeira. Esses textos fazem parte de um acervo pessoal da época em que lecionamos na devida escola. Os textos foram elaborados em 2011, quando então professora substituta por um semestre da disciplina produção de textos, foi solicitado a estes alunos que eles refletissem sobre tudo o que eles fizeram na disciplina e escrevessem na forma de um relato reflexivo como foi à experiência para eles. Ressalta-se que a turma foi acompanhada durante o período de setembro ao final de novembro. Dessa forma, na disciplina houve diferentes momentos de produções textuais. Iniciamos a disciplina com reflexões sobre a concepção de gêneros textuais, em seguida estabelecendo uma relação professor-aluno escolhemos de comum acordo o tipo de produção textual que faríamos num processo longínquo e de desenvolvimento, ao longo do semestre. O gênero textual escolhido para ser apropriado foi o mangá, literalmente conhecido pelo gênero textual de “histórias em quadrinhos.”

Efetuada esse primeiro momento, passamos ao segundo que condizia a introduzir o processo de materialização da atividade. Designamos que a turma dividida em grupos iria escrever seu próprio mangá. Então trouxemos diferentes mangás, para que eles vissem a estrutura do mangá, como eles eram feitos, refletimos sobre a função e forma do mangá. Em seguida eles começaram o processo de criação desse gênero. Então a cada aula, eles sentavam juntos decidiam quem desenharia os personagens, quem escreveria os diálogos, quem idealizaria as histórias e quem corrigiria os diálogos. Assim cada aluno tinha a sua tarefa na atividade e refletiam e aprendiam juntos. Ressaltamos que no processo de correção dos diálogos ou pequenos trechos, um aluno fazia as correções e ao final de cada correção eles traziam as partes corrigidas para a professora, para que esta verificasse e eles pudessem prosseguir na atividade. Essa etapa aconteceu durante todas as aulas.

Apesar das aulas ou momentos de produção durarem apenas 50 minutos por semana, os alunos se reuniam em outros momentos exteriores a sala para efetuar a atividade. Concomitante a esta atividade, em outras aulas, trouxemos temas para discutir na sala de aula e para os alunos produzirem textos. Os temas propostos foram a Adoção, para eles produzirem redações e o outro

tema era, O centro histórico de João Pessoa, a produção pedida neste caso era uma poesia. Então introduzíamos a partir de debates o tema e os gêneros textuais específicos e, em seguida, eles faziam os textos. Nos últimos dias, após todas as atividades e inclusive à entrega dos mangás escritos pelos alunos, solicitamos que estes fizessem um relato reflexivo sobre tudo que foi apresentado no semestre. Pedimos que eles refletissem sobre as experiências realizadas nas aulas e falassem sobre as propostas de produção de textos que apresentamos ao longo das aulas. É importante dizer que com os textos e debates pretendíamos desenvolver a habilidade de argumentação, de criticidade, tentando suscitar nos alunos um pensamento consciente sobre as suas práticas sociais e por temas que fizessem parte dessas práticas, ou seja, de suas vivências sociais. Em relação às notas, avaliamos dentro de uma concepção contínua e formativa. Acreditamos que ao entender qual a visão que os alunos têm sobre determinada ação dos professores, o professor pode orientar suas ações e dar sentido à sua atividade.

Enfim, nosso corpus se constitui de dois relatos reflexivos que fazem parte de um conjunto maior referente à vinte textos correspondentes a quantidade de alunos da disciplina. Selecionamos apenas dois relatos para não nos estendermos neste artigo e a partir desses textos analisaremos as modalizações e vozes e assim exporemos as percepções dos alunos sobre o assunto em questão.

Essa pesquisa-ação, visto que interfere de fato na realidade do observador ou pesquisador, constitui-se como sendo uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo. A abordagem qualitativa, “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.” (NEVES, 1996).

[...] a pesquisa qualitativa não se propõe testar relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Nessa perspectiva, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem...” (BORTONI-RICARDO, 2008).

Desse modo, neste estudo nos deteremos a observar os indivíduos em sua realidade social, e assim expor as percepções deles sobre o processo de produção de textos que lhes foi apresentado. Na próxima sub-seção analisaremos os relatos reflexivos de dois estudantes da turma de produção de textos, descrita anteriormente. Os relatos dos estudantes são representativos e relevantes para o que estamos investigando. Numa tentativa ética, como forma de preservação dos alunos, os chamaremos ficticiamente de Téo e João.

3.2 ANÁLISE DO TIPO ENUNCIATIVO

Nessa análise textual, como já dissemos, nos fixamos no nível enunciativo, que é constituído pelos mecanismos de responsabilização enunciativa. “Esses mecanismos são marcados por uma variedade de unidades linguísticas, como, por exemplo, marcas de pessoa, de inserção de vozes, de

modalizadores de enunciados, de modalizadores pragmáticos e de adjetivos” (MUNIZ-OLIVEIRA, S. 2011).

O relato reflexivo é visto como um gênero discursivo e, como o próprio nome diz, sendo um relato, ele é feito em 1ª pessoa e de forma subjetiva, pois as impressões do agente-produtor e suas visões são expostas. Desse modo, isso favorece a presença de unidades dêiticas como eu/nós. A seguir, demonstraremos respectivamente as análises do relato reflexivo de Téo e de João.

Figura 1. Relato reflexivo de Téo

Produção de texto: Gênero reflexão

As aulas de produção textual (PLPT) deu início do 4º Bimestre com o tema mangá. Nós nos dividimos em equipe e montamos mangá no próprio mangá.

Logo depois deu o início ao tema adoração, que surgiu como uma lição de vida. Já o assunto que eu gostei mais foi o caráter histórico, eu escrevi o folclore e o Ygor fez a música, que citamos ~~o folclore~~ a casa da fazenda, a igreja São Francisco, o hotel globo, que foi um cartão postal, igual ao hotel também e o folclore de cabo branco.

Fonte: Arcevo pessoal, 2011.

O relato de Téo inicia-se com a reconstituição da situação, Téo no primeiro parágrafo aponta os acontecimentos envolvidos na disciplina e assim situa o leitor no espaço-tempo do ocorrido. Ou seja, ele descreve sobre a situação que viveu, inferimos que na tentativa de situar o destinatário do texto. Com relação às vozes, percebemos a presença das unidades linguísticas eu, nós (montamos, citamos, dividimos) e a presença de uma terceira pessoa evocada pelo nome próprio Ygor. Dessa forma, o enunciador é apenas o autor empírico, o Téo. É importante dizer que o pronome eu e a presença da terceira pessoa evoca o plano enunciativo da reconstituição da situação da produção dos textos. E em outro momento introduz as impressões do aluno, autor empírico sobre a proposta de produção de textos. Já os verbos “dividimos, montamos, citamos” referem-se aos alunos que participaram da situação de produção dos textos, ou seja, os outros alunos que fazem parte da disciplina. Dessa forma, eles fazem referência também as diferentes atividades que aconteceram no processo de criação dos textos. Poderíamos chamar essas vozes de implícitas.

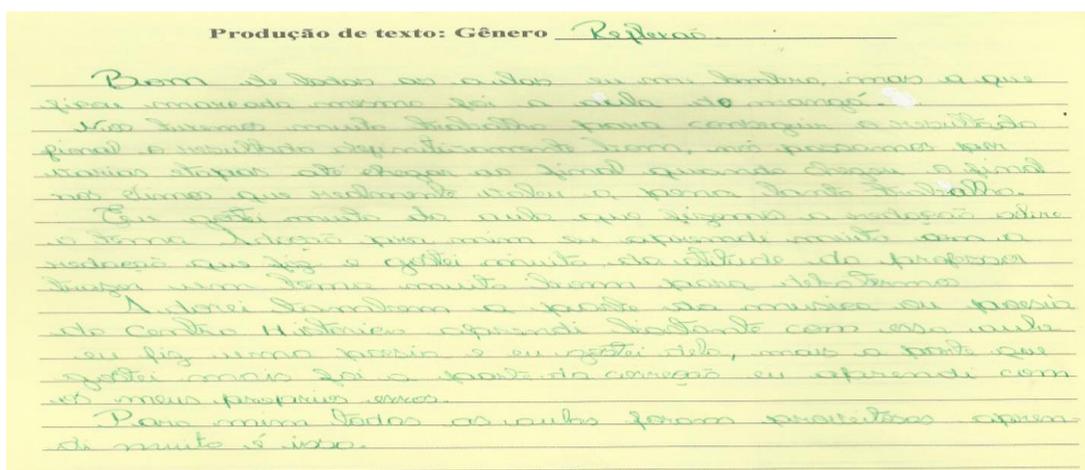
Assim, as vozes presentes nesse relato são as vozes do autor empírico, Téo, quando introduz as unidades eu, temos a voz do personagem exposta pelo nome próprio Ygor, agente que está implicado nos acontecimentos constitutivos no conteúdo temático a dos outros alunos. Ressaltamos que as vozes expressas nesse texto são vozes expostas pelo modo indireto. Com a presença dessas vozes, podemos perceber como a atividade proposta envolveu todos os alunos e estes assumiram diversos papéis no processo de construção dos mangás e nas discussões sobre os temas propostos. Todas as vozes presentes neste relato estão relacionadas às representações do mundo objetivo, mundo subjetivo e mundo social. O mundo objetivo diz respeito ao mundo físico, aos conhecimentos sobre o universo material. Já o mundo subjetivo é constituído por produtos do processo de autoconhecimento das pessoas. Este exhibe pretensões à sinceridade, seriam as impressões,

sentimentos, o mundo social constituído por conhecimentos coletivos referentes às regras estabelecidas numa sociedade. Esses mundos fazem parte da base epistemológica do ISD, a contribuição é advinda de Habermas, segundo ele o agir é perpassado por esses três mundos, assim ao agir, o indivíduo faz referência a essas três dimensões.

Nesse relato interativo, com relação às modalizações, percebemos no segundo parágrafo no extrato: “logo depois deu o início ao tema adoção”, projetando-nos ao futuro com o advérbio depois, o agente-produtor do texto permite uma modalização pragmática visto que transfere a responsabilidade da ação de introduzir o tema a uma outra pessoa, mas essa pessoa não é exposta. Nesta outra parte “que serviu como uma lição de vida”, vemos a modalização apreciativa, já que há um juízo de valor por parte do agente-produtor ao falar sobre a importância de temas atuais que permitam uma conscientização.

Ainda no segundo parágrafo o agente-produtor do relato utiliza o verbo gostar, remetendo-nos a sua impressão sobre a prática de produção de textos. Consideramos que esta colocação permite a modalização apreciativa. Dessa forma, o agente-produtor expõe o que ele mais gostou na disciplina, que como podemos ver foi à produção do gênero poesia. Inferimos ainda que o aluno gostou da nossa proposta de produção de textos para a disciplina e que ele se identificou mais com a produção da poesia. Acreditamos que este aluno aprovou nossa proposta e se mostrou empolgado e realmente se apropriou dos gêneros. Ao final do parágrafo, quando ele enuncia “eu escrevi a poesia e o Ygor fez a música” percebemos a modalização deôntica, pois ao enunciar essas ações o agente-produtor nos faz atentar para as regras que a professora da disciplina citou, onde cabia a todos os alunos uma tarefa específica para ajudar nos processos de construção dos gêneros. Dessa forma, os alunos respeitaram o que a professora elucidou em aula e fizeram belos trabalhos juntos.

Figura 2. Relato reflexivo de João



Fonte: Arcevo pessoal, 2011.

Neste segundo relato, que corresponde ao texto de João, começaremos pela análise das vozes expressas no texto. As vozes encontradas no texto fazem parte do modo indireto, definido na fundamentação teórica. No relato de João é comum haver as partículas eu, me e verbos remetendo

à 1ª pessoa do plural. Em seu texto, constituído por cinco parágrafos, ele descreve as situações vivenciadas nas aulas e as impressões dele sobre essas situações. Ele utiliza o pronome eu diversas vezes de modo subjetivo, introduzindo sempre uma ação ou impressão. Neste relato não há a presença de uma voz social, a voz do autor empírico é enunciada pelo agente-produtor do relato. Há pouco uso do pronome de primeira pessoa do plural evocado pelos verbos, mas quando usado remete aos outros alunos presentes na turma. No terceiro parágrafo o enunciatador traz a cena o professor, enunciando uma situação da sala de aula, dessa forma ele designou ao professor a responsabilidade da atividade que eles realizaram. É interessante que apesar das atividades propostas nas aulas pela pesquisadora e professora desse artigo, a maioria dos alunos atribuem essas atividades ao professor da disciplina que esteve com eles no semestre anterior, acreditamos que isto se deu pelo fato deles saberem que ocupávamos o lugar do professor na modalidade substituta, embora as atividades tenham sido elegidas de forma independente pela professora.

As vozes presentes nesse relato interativo estão relacionadas às representações do mundo subjetivo e objetivo. Percebemos que dentre as atividades realizadas nas aulas de produção de textos a atividade mais falada e elogiada foi a atividade de produção dos mangás. Os alunos no ato da produção realmente demonstravam empolgação na atividade, eles eram bastante criativos e temos que dizer que foi uma atividade onde a maior parte dos alunos se concentravam e usavam todas as suas energias. Como diz João “Bom de todas as aulas eu me lembro, mas a que ficou marcada mesmo foi a aula do mangá.” Inclusive nos remetendo a uma modalização pragmática, já que o agente-produtor deixa claro a responsabilidade do enunciado através do “eu me lembro”.

No segundo parágrafo “nós tivemos muito trabalho para conseguir o resultado final, o resultado definitivamente bom, nós passamos por várias etapas até chegar ao final, quando chegou o final nós vimos que realmente valeu a pena tanto trabalho.” Percebemos a expressão de duas modalizações, a modalização lógica referente aos verbos utilizados e que estabelecem uma sequência de ações, e a outra modalização é a apreciativa, que é exposta pelos muito, bom, e pela expressão valeu a pena. Dessa forma, podemos ver que o autor do texto descreve as situações vividas e as julga como um bom trabalho e que foi realizado de maneira coletiva. Já no terceiro parágrafo ao utilizar o verbo gostar ele permite a modalização apreciativa. “Eu gostei muito da aula que fizemos a redação sobre o tema adoção, pra mim eu aprendi muito com a redação que fiz e gostei muito da atitude do professor trazer um tema muito bom para debatermos”. No relato deste aluno percebemos que em cada parágrafo ele cita as diversas atividades que aconteceram na aula e inclusive faz isso seguindo uma sequência sistemática. Ele expõe os fatos realmente na ordem em que aconteceram e após exibí-los ele expõe a opinião dele sobre o que foi realizado. Neste parágrafo vimos que ele cita a importância de trazer temas verdadeiramente interessantes e que façam parte de algum modo da vida social. No quarto parágrafo “Adorei também a parte da música ou poesia do centro histórico aprendi bastante com essa aula. Eu fiz uma poesia e gostei, mas a parte que eu mais gostei foi a da correção. Eu aprendi com os meus próprios erros”.

Vemos que ele insere outra atividade realizada na aula, atentamos para a comparação que o aluno faz entre música e poesia. Acreditamos que isso se deu devido ao fato dele assemelhar a

sonoridade rítmica da poesia a música. Outro ponto exposto foi o fato da correção dos textos ou extratos relacionados ao mangá, expondo-se na qualidade de ter ocupado o papel de corretor dos textos, já que cada aluno tinha sua função dentro da produção do mangá. Percebemos a expressão da modalização apreciativa neste parágrafo. Já no último parágrafo “Para mim todas as aulas foram proveitosas aprendi muito, é isso”. O agente-produtor encerra o relato de maneira coloquial, expondo sua opinião sobre o que foi realizado nas aulas, assim podemos ver que ele aprovou a proposta de produção de textos e aferimos que ele aprendeu muito e obteve uma experiência satisfatória sobre a disciplina.

Precisamos dizer, que embora a análise tenha sido feita apenas em dois textos, acreditamos que eles refletem opiniões e impressões reais dos alunos. Não desejamos generalizar, mas os textos são representativos do que estamos investigando. Na próxima seção teceremos de forma breve as considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade vemos que o ensino de textos assumiu a concepção de produção de textos que remetem aos gêneros textuais. Cada gênero possui sua função e sua forma, e para entender como os alunos viram a proposta para a disciplina de produção de textos que nós lhes sugerimos, solicitamos a eles ao final de todas as atividades um relato reflexivo, na tentativa de identificar como eles conceberam nossa proposta e verificar se eles aprovaram ou não a essa proposta. No que podemos ver, acreditamos que os alunos gostaram da prática que lhes foi proposta e dentre as atividades propostas, as que mais foram evidenciadas e desse modo mais aplaudidas foram: a produção do gênero mangá, atividade na qual permitia a interação e a criatividade dos alunos; o ato de correção dos textos feito por eles mesmos, o que permitia o crescimento linguístico dos alunos; e a apresentação de temas interessantes para os alunos, para assim fazer com que eles debatessem e tivessem um maior recurso argumentativo para escrever. Acreditamos que é importante dar a chance de escolha aos alunos para que eles desenvolvam uma capacidade crítica e cresçam de maneira íntegra. Os professores devem estar atentos a ensinar não apenas o conteúdo, eles têm que se dá conta de que são formadores de cidadãos e dessa forma devem sempre ensinar aos alunos de forma integralizadora e crítica para assim permitir um maior e efetivo aprendizado e um crescimento crítico dos alunos. É necessário, como já dissemos anteriormente, o envolvimento do professor com o processo de desenvolvimento dos alunos. Ressaltamos que com a realização do mangá os alunos conseguiram criar os próprios mangás e todos ficaram satisfeitos com o resultado do mesmo. Foi uma atividade muito divertida e que promoveu a apropriação desse gênero.

Dessa forma, acreditamos que este trabalho pode permitir aos professores um maior crescimento profissional à medida em que permite a estes indivíduos uma conscientização sobre os diversos aspectos expostos aqui neste trabalho, e que fazem parte das aulas de produção de textos. Almejamos provocar uma reflexão sobre a prática da produção de textos e esperamos contribuir

como um meio de orientar o agir do professor para que este satisfaça tanto aos alunos quanto a si mesmo.

Para terminar, cremos que cumprimos os nossos objetivos e acreditamos na importância desse trabalho. Ansiamos por mais estudos que tratem deste mesmo enfoque tratado aqui. Esperamos de modo geral que este estudo possa contribuir para a divulgação dos saberes e das práticas diversas que englobam a esfera teórica exposta aqui.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Weber Cavalcanti. Práticas de Letramento em PLE e a Elaboração de Relatos numa Perspectiva Interdisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (organizadora). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Pg. 179-228, Campinas-SP: Pontes Editora, 2012.

BARROS, Weber Cavalcanti. **Práticas de Letramento no Processo de Ensino-Aprendizagem em Português Língua Estrangeira**. João Pessoa-PB: UFPB/CCHLA, 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística. Orientadora: Dra. Regina Celi Mendes Pereira. Centro de Ciência Humanas Letras e Artes) Universidade Federal da Paraíba

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 25-120.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso**. São Paulo: Educ, 1999.

CRISTOVÃO, Vera. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 257-273.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 [1968], pp.313-343.

LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. Apreensão do Gênero Textual Projeto de Pesquisa: (RE) Construindo Problemas e Hipóteses. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (organizadora). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Pg. 229-258, Campinas-SP: Pontes Editora, 2012.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. O trabalho do professor de pós-graduação: as marcas de pessoa e as vozes representadas. In: MACHADO, A.R.; LOUSADA, EG. e FERREIRA, A.D. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. P. 183-203.

PINTO, Rosalvo. (p. 111 a 120). In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antonia (orgs). **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Talisse Alencar De Almeida

Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB-Campus IV.

Henrique Miguel de Lima Silva

Graduado em Letras Português, Inglês e suas Literaturas pela UPE. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela FUNESO. Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo CINTEP. Mestre em Linguística pela UFPB. Doutorando em Linguística pela UFPB Membro do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita - LAFE/UFPB. Membro do Projeto Variação Linguística na Paraíba - VALPB/UPB. Membro do Grupo de Estudos em Cognição e Ensino – COGENS/UFPB. Membro do Grupo de Estudos em Aspectos Psicológicos e Sociais da Aprendizagem – GPAPSA/UFPB. Docente da UFCG.

RESUMO

As discussões sobre o ensino de língua portuguesa sempre partem de problemas decorrentes de aprendizagens insuficientes. Mesmo com tantos avanços das teorias e, por conseguinte, na formação de professores, ainda temos significativas dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. Problemas com leitura e escrita parecem recorrentes em grande parte do território nacional. Diante dessa assertiva o presente trabalho discute os processos de ensino e, por conseguinte, da aprendizagem pelo viés dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1999), sobretudo, das concepções dos gêneros textuais presentes no mesmo. Partimos do pressuposto de que, além de prescrever e orientar, os PCNs de Língua Portuguesa contribuem diretamente para ressignificar a prática docente, uma vez que trabalha com o real da língua, isto é, considerando os contextos e os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino de língua materna. Além disso, a concepção de língua enquanto interação verbal (BAKHTIN, 2002) contribui para a ressignificação do ensino ao compreender as práticas sociais e as relações ideológicas, inerentemente, presentes. Fundamentamos nossa pesquisa em Bazerman (2005), Bakhtin (2002), Brasil (1999, 2001), Kleiman (1995), Rojo (2012), Nucci (2001), Schneuwly (2004), Xavier (2005), dentre outros, por apresentarem significativas contribuições para o ensino de língua portuguesa. Acreditamos que os referidos teóricos trazem grandes contribuições para mudança no ensino de língua portuguesa a fim de promover uma aprendizagem significativa. Propomos uma breve análise das considerações que os PCN's fazem sobre o trabalho com gêneros textuais. Por fim, destaca-se a relevância desse tipo de abordagem, sugerindo-se um trabalho com gêneros em sala de aula, conforme o modelo pedagógico elaborado por Martin (1999), com o propósito de estimular e desenvolver a participação crítica do aluno frente à linguagem e à sociedade. Dessa maneira, acreditamos que a concepção de língua adotada pelos PCN's seja de fundamental importância para que o docente possa, com base nos conhecimentos teóricos, propor aulas mais dinâmicas, interativas e, sobretudo, que considerem os conhecimentos de mundo que os alunos possuem para, de fato, promover aprendizagens significativas e, por fim, formar os sujeitos para serem autores de sua própria história.

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Ensino e Aprendizagem. Gêneros textuais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo compreender os processos de orientação de ensino e, por conseguinte, aprendizagem de língua portuguesa tomando todo base os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCNs – para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Acreditamos que as concepções de língua, de gêneros textuais e as indicações metodológicas de ensino contribuem diretamente na ressignificação das práticas docentes, sobretudo, no ensino a partir dos gêneros textuais (KLEIMAN, 1995, ROJO, 2012).

Além disso, os modelos de ensino propostos no Brasil, sobretudo, após da década de 1990 transformaram diretamente o entendimento do trabalho com língua materna, ao menos em teoria, que deixou de ser puramente estruturalista e passou a ser sociocultural, o que, de fato, subjaz, o trabalho com gêneros textuais.

É importante acrescentar que em nossa sociedade pós-globalizada, com necessidades imediatas, o ensino de língua portuguesa deve instrumentalizar os sujeitos para a vida em sociedade, compreendendo as dinâmicas reais de interação, sua multiplicidade, isto é, os gêneros textuais e suas esferas de circulação.

Para Rojo (2012), esta proposta de ensino implica diretamente nos multiletramentos, uma vez que a escola passa a abarcar as relações e conflitos sociais como ponto de partida para o ensino de língua. Xavier (2005) acrescenta que este entendimento sociocultural da língua possibilita uma aprendizagem significativa para os educandos que, por sua vez, compreender o real da língua e, a partir dessa prática, desenvolvem as competências e habilidades necessárias para proficiência na mesma.

Objetivamos refletir sobre o ensino de língua materna, bem como conciliar o discurso teórico com as práticas que podem ser utilizadas em sala de aula, uma vez que nossas demandas educacionais exigem a práxis enquanto instrumento crítico de transformação social. Dessa maneira, acreditamos que refletir sobre a relação entre prescrição e ensino contribuirá diretamente na formação inicial e continuada dos professores.

2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA Á LUZ DOS PCNS

O ensino de língua portuguesa tem sido motivo de muitas reflexões para os professores em relação ao desempenho escolas dos alunos. A maneira de como se deve trabalhar tem sido bem discutida principalmente por linguistas que pesquisam e apontam uma inadequação de um ensino centrado apenas nas tradições normativas, a partir de então um novo modo de pensar o ensino de língua materna tornou-se necessário, pois viu-se que o ensino de língua deveria ser ensinado em uma perspectiva de discurso no contexto social.

De acordo com os PCNs,

entende-se que não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras,

sintagmas, frases- que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto (PCN-EF, 1999, p. 23).

Procurando estabelecer diretrizes que consideram esse novo olhar, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa (PCN's) apresentam uma perspectiva de ensino centrado em uma concepção representativa, dialógica, social e interacional da linguagem, na qual o texto e os gêneros discursivos assumem o papel principal de tal modo que:

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1999, p. 32).

Diante disso, o uso da língua possibilita a participação dos indivíduos em sociedade, é por meio dessa atividade interativa que a comunicação acontece. Cabe destacar que o desenvolvimento deste processo interacional ocorre em meio às práticas sociais.

Dentre as múltiplas formas de comunicação existente, destacamos a leitura e escrita, enquanto textos/discursos que são indispensáveis para a vida em sociedade, bem como a formação da/na educação básica. É importante acrescentar que:

Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua, aspectos fundamentais da prática (BRASIL, 1999 p. 48).

No que diz respeito ao caráter da leitura ela é considerada uma atividade dialógica pelo qual os indivíduos estabelecem um posicionamento individual a respeito de determinado tema ou conteúdo.

Por isso,

Aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pelos quais tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (BRASIL, 1999, p 27-28).

Além disso as práticas, quando envolvem as dimensões sociais e culturais em que os textos/discursos se realizam, transformam a sala de aula em espaço crítico de compreensão das dinâmicas sociais a partir dos gêneros que circulam em cada esfera específica de interação.

A este respeito, compreende-se que o ensino baseado nos gêneros textuais ressignifica diretamente as práticas docentes, sobretudo com os gêneros emergentes, uma vez que estas

“formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (BAKHTIN, 2002, p. 25).

É de grande valia fazer com as práticas de ensino de língua portuguesa sejam capazes de perceber as relações dialógicas e ideológicas que acontecem diariamente nos mais variados espaços sociais. Somente assim os alunos terão uma formação qualitativa e que possibilite a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, com base nos gêneros textuais.

Ainda em se tratando da temática abordada, Xavier (2005) aponta que:

Estes são gêneros emergentes que poderiam ser bastante explorados na e pela escola. Os professores de língua portuguesa poderiam utilizar estes gêneros digitais para dinamizar suas aulas de produção textual. A mudança de ambiente, da sala de aula para o laboratório de informática, e a descoberta das características e potencialidades de desenvolvimento retórico- argumentativo poderiam tornar a aula de português mais empolgantes e atraente. A participação constante dos alunos tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender e a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão. [...] Desta forma, os gêneros digitais são megaferramentas para desenvolver nos aprendizes a necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente (XAVIER, 2005, p.37/38).

A atividade de leitura requer muito mais do que decodificar sinais, ou seja, reconhecer as representações gráficas que permeiam os enunciados. Ler é identificar determinadas informações que não estão explícitas, mas que comprometem o sentido e a compreensão real de um texto.

Estas práticas, aliadas aos documentos oficiais, bem com as práticas envolvem a integração dos conhecimentos socioculturais que o aluno possui para, em seguida, desenvolver as habilidades e competências das práticas de interação verbal.

Tinoco (2009, p.153-154) destaca algumas diferenças que merecem relevância:

[...] Uma delas é a área de conhecimento que dá sustentação teórica a determinado projeto (Psicologia, Educação, Sociologia, Linguística Aplicada). Outra é a esfera de atividade a partir da qual cada projeto se desenvolve (comunidade, igreja, sindicato, escola, sala de aula, disciplina). Uma terceira é o objetivo que se pretende alcançar com seu desenvolvimento (agir sobre determinada situação adversa, desenvolver uma metodologia de ensino, ensinar e aprender algo, ler e escrever para se posicionar socialmente). Uma quarta diferença é o contexto sócio-histórico a partir do qual cada uma dessas designações foi adotada (década de 1920, década de 1980, primeiros anos do século XXI).

A prática de ensino de língua portuguesa e o processo de ensino/aprendizagem, quando se trata de ensino na troca de conhecimentos entre aluno e professor, observamos que às vezes, os docentes deixam a desejar no que se refere ao alcance dos objetivos educacionais muitas vezes não dispõe de recursos necessários, ou mesmo por disponibilidade do professor para o estímulo do ensino da disciplina, dentro do ambiente escolar, e conseqüentemente não conseguem atrair a atenção dos alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. (BRASIL, 1998, p.69).

Cabe ao professor de língua portuguesa ser dinâmico e criativo na sua prática de ensino, relacionando o conteúdo a realidade dos alunos, utilizando-se dos gêneros textuais para trabalhar leitura de forma unificada.

Nesse sentido, a proposta de ensino de língua portuguesa contida nos PCNs envolve as práticas de letramento. Segundo Kleimam (1995, p. 15), historicamente:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleimam, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita [...].

A autora destaca ainda que:

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Por exemplo, é possível estudar as práticas de letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologizado, como os funcionários analfabetos de uma instituição do estado de São Paulo, com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as consequências sociais, afetivas, linguísticas que tal inserção social significa (KLEIMAM, 1995, p. 16-17).

Neste sentido, teorizar e valorizar os saberes provenientes da experiência, fazer com que circulem compará-los entre si, relacioná-los aos saberes eruditos. Trabalhar por uma epistemologia da reflexão na ação e dos saberes dela provenientes (PERRENOUD, 2001).

O processo ensino/ aprendizagem varia com outras dimensões, além dos graus de estruturações e do grau de controle do professor. Esses têm outras variáveis, tais como a percepção que o aluno tem do que deve aprender.

É justamente por considerarmos estas prerrogativas propostas pelos PCNs que defendemos que:

Professores ensinem seus alunos a utilizar-se da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1999, p. 33).

Dessa maneira, compreende-se que o ensino de língua portuguesa, de acordo com os documentos oficiais de ensino, pauta-se em dinâmicas críticas, baseadas nos gêneros textuais e, sobretudo, na interação.

3 AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao avaliar o rendimento escolar o professor deve levar em consideração dos critérios básicos: a avaliação da aprendizagem, de acordo com os objetivos estabelecidos em seu plano de curso, e auto-avaliação do seu trabalho por meio das respostas dos alunos.

Sobre isto Saint – Onge expõe que:

Quando se ouve um professor decepcionado com o desempenho dos alunos dizer “Mas eu ensinei isso tão bem!”, compreende-se que os alunos não captam necessariamente o que o professor presente ter ensinando bem. Mas aqui se confunde ensinar com dizer, explicar, enunciar, proclamar... Vê-se claramente que a aquisição do saber não se faz por simples contato com o saber de outrem. É preciso reconstruí-lo em si. Para isso, é necessário ser capaz de fazê-lo. Ora, costumamos dar nossas aulas sem nos perguntar se aquilo que os alunos têm de fazer é de fato suscetível de desenvolver neles as capacidades que desejamos ver surgir (SVINICKI *apud* SAINT – ONGE,1999.pg.16-17).

Por isso a prática de avaliação é uma intervenção que está presente nas ações de qualquer educador.

A avaliação do rendimento escolar contribuirá não só para o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem pelo professor, mas também para a conscientização desse mesmo processo por parte do aluno. É preciso antes de tudo avaliar e valorizar os progressos, os avanços e as conquistas do aluno em termos de aprendizagem, e não se apegar de modo exagerado ao que o aluno ainda não aprendeu. Esse tipo de avaliação constitui em importante fator de crescimento mútuo, porque, além de desenvolver a autocrítica, tanto no aluno quanto no professor estimulam ambos a encontrar soluções para as dificuldades apresentadas.

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem não deve ser vista como um ato isolado, mas sim integrada a um aspecto mais amplo que influencia de uma forma ou de outra na ação educativa do educando.

Na visão de Hoffman:

A avaliação numa prática inovadora é a reflexão transformadora em ação. A ação essa que nos impulsiona a novas reflexões permanentes do educador sobre sua realidade e acompanhamento do educando passo a passo do educando na trajetória do conhecimento (HOFFMAN, 2001, p. 40).

Para o autor a avaliação é uma ação reflexiva para o professor e deve ser feita constantemente. Se os objetivos da escola se voltam para o sujeito crítico e criativo, para o

desenvolvimento de seu raciocínio, de sua capacidade de argumentação, para o exercício da crítica e da criação. É evidente que para avaliar habilidades tão complexas serão necessárias situações e instrumentos igualmente ricos e complexos.

A melhor alternativa, o melhor recurso parece ser o próprio professor que poderá fazer o uso de traços fundamentais como sua sensibilidade, flexibilidade e capacidade de observação para acompanhar e apreciar o desenvolvimento de cada aluno. O professor já faz uso dessas capacidades em seu trabalho diário. O que pode haver é uma ação mais consciente e planejada nesse sentido.

A avaliação deve ser concebida como um instrumento que realmente possa contribuir para a construção do conhecimento. Dessa forma é possível que a avaliação desenvolvida pelos docentes possa cumprir seu papel fundamental, que é o de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem.

A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deve estar necessariamente comprometida com tal concepção de “construtivo”. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. O aluno aprimora sua forma de pensar o mundo à medida que se depara com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses.

Conceber-se, assim, a avaliação desvinculada da concepção de “verificação de respostas certas, erradas”, encaminhando-a um sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos. O que se pretende introduzir nesse texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das medições pela qual se encoraja a reorganização do saber.

A avaliação na ação avaliativa, enquanto mediação se faria presente, entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementando.

4 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos ou emocionais, e a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem as condições organizativas do trabalho docente. Tinoco (2009, p. 154-155) afirma:

Diferentemente da maioria dos projetos desenvolvidos em sala de aula, que partem de um tema, em geral, do calendário escolar (meio ambiente, folclore, semana da pátria), os projetos de letramento surgem de um interesse da vida real de estudantes e professores. Logo, o ponto de partida de um projeto de letramento é uma prática social, por exemplo, como proceder para obter documentos; identidade, CPF, título de eleitor, carteira de trabalho. E o ponto de chegada é a efetiva obtenção desses documentos.

Seguindo essa linha, o professor tem total consciência que apenas falar não é suficiente para uma aprendizagem mais eficaz do aluno, para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa, o professor deve utilizar de diferentes dinâmicas e métodos de ensino. Quando o professor utiliza uma nova dinâmica de ensino, e tem um bom relacionamento com seus alunos, ou seja, quando há

uma interação na sala, possibilita uma boa aprendizagem, o ensino e o aprender se torna prazeroso na sala de aula, e o professor alcança seus objetivos e os alunos o seu desejo de aprender.

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização, preparação e sistematização didática dos conceitos, facilitando o aprendizado dos alunos, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino, a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores.

Como diz Morales:

Falo de tarefa profissional e de eficácia internacionalmente. Porque somos profissionais de ensino, nossa tarefa é ajudar os alunos em seu aprendizado; buscamos seu êxito e não seu fracasso, e a qualidade de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo profissional (MORALES, 2003.p.13).

O professor não apenas transmite informação, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção para que aprendam a se expressar, a expor opiniões e a dar respostas.

Vale ressaltar dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito às formas de comunicação dos conteúdos escolares), e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis no trabalho do docente).

A análise de relacionamentos entre professor e aluno envolve interesses e intenções, sendo esta interação um fator das consequências, pois a educação é uma das fontes importantes do desenvolvimento comportamental e emocional de valores nos membros da espécie humana.

O processo ensino/aprendizagem que desenvolve a partir do professor e a sua relação com os alunos, não deve ter como base somente o conhecimento resultante através de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para que isso aconteça, é necessário a disponibilidade do professor, necessariamente aberto à novas experiências, como também conhecer e compreender o mundo em que o aluno está inserido.

Dessa maneira, é reservado ao professor direcionar esse processo, deixando bem claro o que espera dos alunos. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar língua materna é, antes de tudo, inserir o sujeito de forma crítica e situada nas diversas instâncias sociais e fazer com que o mesmo compreenda as relações de poder, bem como as ideologias, que permeiam toda e qualquer interação verbal.

Em tempos de “crise”, educar é fazer do estudante um sujeito autônomo, sobretudo, no que tange os problemas socioculturais em um país tão desigual como o Brasil. Embora não exista fórmulas prontas para o sucesso educacional, conhecer e aplicar as pressupostos teórico-

epistemológicos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa pode fazer com que a sala de aula seja um espaço de resistência e formação crítica de sujeitos transformadores de sua realidade.

Não se pode negar que a situação educacional brasileira está muito distante do almejado em termos de educação de qualidade e que, por sua vez, seja democratizado para todas as realidades, sobretudo, as mais carentes socioeconomicamente.

Ressaltamos que as interpretações aqui desenvolvidas abrem espaço para a realização de novas pesquisas, podendo evidenciar a eficiência desses documentos ou a necessidade de se rever os pressupostos e objetivos da educação brasileira, bem como os entendimentos dos professores sobre as reais necessidades de formação em língua materna.

Dessa maneira, esperamos que as discussões aqui realizadas possam ampliar o entendimento dos docentes e dos discentes em letras sobre a necessidade social de se repensar o ensino de língua materna e as prescrições contidas nos documentos oficiais de ensino.

REFEFÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.

BANDEIRA, Manuel. **O Bicho, de Manuel Bandeira**. Disponível em: <https://literaturaemcontagotas.wordpress.com/2008/11/25/o-bicho-de-manuel-bandeira/> novembro 25, 2008. Acesso em: 05/08/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1999

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretária de Educação Fundamental, --Brasília: MEC/SEF, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. Porto Alegre. Mediação. 2001.

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

KOCH, I. **Gêneros do Discurso**. In: KOCH. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, p. 53 - 60, 2002.

_____. **Os PCNs de Língua Portuguesa** : revista eletrônica ABRALIN, v. 38, n. 36, 2005. Disponível em:< <http://www.unb.br/abralin/index.php>>. Acesso em: 18 jun. de 2007.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** São Paulo: 4^ª Ed. Loyola, 2003.

PAES, José Paulo. **Convite.** Disponível em: <http://reginavolpato.com.br/blog/2011/10/12/convite-jose-paulo-paes/> Publicado por Regina Volpato em *12 out 2011*. Acesso:05-08-2017.

PERRENOUD, Philippe; Trad. SCHILLING, Cláudia. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAINT – ONGE, Michel. **O ensino na escola: como é como se faz/** São Paulo: Loyola, 1999.

SVINICKI, M., “It Ain’t Necessarily So: Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures”, em *To Improve the Academy: Resources for Student, Faculty and Instructional Development*. P.O.D (The Professional and Organizational Development Network in Higher Education), 1985.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves. **Vontade de saber português, 6º ano/** Rosemeire Aparecida Alves Tavares, Tatiane Bruhnerotto Conselvan. -- 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2012.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

XAVIER, Antônio C. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____ **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

UMA REFLEXÃO SOBRE A ABORDAGEM DA APRENDIZAGEM ATIVA DE ELOISA PILATI PARA A COMPREENSÃO DE RELAÇÕES SINTÁTICAS ABSTRATAS

Danielli Cristina de Lima Silva
Graduada em Psicopedagogia, UFPB, limaanacrisdani@gmail.com

José Ferrari Neto
Doutor em Linguística, UFPB, joseferrarin@ibest.com.br

Henrique Miguel de Lima Silva
Mestre em Linguística, UFPB, Henrique.miguel.91@gmail.com

Luzia de Lima Silva
Esp. em Supervisão e Orientação Educacional, UFPB

Márcio Rijoan Albuquerque Cavalcante
Graduando em Odontologia, UNIPÊ, marciorijoan@hotmail.com

Carlos Caetano Carvalho Paz
Graduando em Direito, UNIPÊ, carloscaetano_paz@hotmail.com

RESUMO

O ensino de gramática incita muitas discussões com relação às práticas tradicionais de ensino e a crítica se configura em buscar soluções para um ensino de língua, no qual a gramática seja percebida como um sistema de regras e não meramente um conjunto com inúmeras regras e alto índice de exceções. Pensar a gramática a partir de um sistema implica refletir sobre um ensino cujas regras e funcionamento da língua(gem) estão interligados. Desta forma, os estudos da professora Eloisa Pilati, com principal publicação efetivada no livro *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*, sobre o ensino de gramática e as possibilidades de construir uma abordagem, na qual, o estudante perceba que sabe língua e ao mesmo tempo compreenda as relações sintáticas das quais o ensino formal precisa contemplar, nos leva a uma reflexão sobre a forma como se ensina gramática: como um sistema de regras ou como um conjunto de regras? Esta revisão bibliográfica visa estabelecer uma reflexão sobre a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa para a compreensão de relações sintáticas abstratas, de modo a apresentar as pressuposições teóricas que sustentam a abordagem da aprendizagem ativa, bem como os princípios metodológicos da proposta de aprendizagem ativa para o ensino de Língua Portuguesa, além de analisarmos a sugestão de trabalho das relações sintáticas a partir desta abordagem. A seleção de artigos fora feita sobre a metodologia da aprendizagem linguística ativa, língua, linguagem, gramática e também teremos as discussões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica e de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Análise linguística. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A gramática costuma ser vista como um tormento por muita das vezes, fazer com que os estudantes pensem que não sabem a própria língua, da qual, são falantes/ouvintes nativos, tal situação ocorre pelas submissões a aulas com conteúdo gramatical apresentado de forma isolada, de maneira a dificultar a compreensão da gramática como um sistema de regras que estão relacionados.

O processo de escolarização serve para auxiliar na conscientização do sujeito sobre as relações gramaticais na gramática da língua materna para a análise linguística. Adotamos para este trabalho a concepção inatista da linguagem de Chomsky (1957), que se trata de um dos principais suportes teóricos para a formulação da abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017).

Na concepção inatista da língua “podemos afirmar a existência de uma propensão inata para se adquirir linguagem através de um dispositivo de aquisição da linguagem [...]”. (SILVA, 2017, p. 702-703). Esse dispositivo foi denominado de faculdade da linguagem e faz parte da própria genética dos seres humanos enquanto correspondente a unidade da interface mente/cérebro responsável pela língua.

É na faculdade da linguagem que se encontra a capacidade para a aquisição de uma língua, “é importante ressaltar que a faculdade da linguagem nos possibilita adquirir um sistema de língua falada ou uma língua de sinais, por exemplo.” (PILATI, SANDOVAL, ZANDOMÊNICO, 2016, p. 220). Esse conhecimento de língua, inicialmente, é inconsciente até que o sujeito passe pelo processo de escolarização e tenha conhecimento sobre a sintaxe de forma consciente a ponto de poder realizar análises linguísticas e fazer adequações quanto ao uso da linguagem formal na produção de texto e também na própria fala.

O fato da criança, desde o período anterior a escola, adquirir língua e apresentar conhecimentos linguísticos a nível de fala, não isenta a escola que possui a responsabilidade de contribuir para a aquisição da escrita, contribuir para o processo de leitura dentre outras utilizações relacionadas a escrita formal, bem como as relações sintáticas, dentre outros fenômenos relacionados ao funcionamento e a gramática da língua.

Embora a abordagem utilizada neste estudo para falar do ensino de gramática seja formalista apoiado nas proposições da gramática gerativa, sabemos que o fato de escolhermos esse tipo de reflexão sobre o ensino não exclui o debate, nas aulas de língua portuguesa, acerca do estudo da língua em uso, muito menos das práticas voltados para o trabalho com as variantes linguísticas no texto. (Cf. LOBATO, 2003; SILVA, PILATI, DIAS, 2010; PILATI et. al., 2011; PILATI, VICENTE, 2011; PILATI et. al, 2017).

A propósito é fundamental sabermos que língua e linguagem possuem diferenças. A língua corresponde ao idioma que varia conforme o parâmetro fixado que depende da exposição aos estímulos no período crítico, esta explicação se enquadra nas explicações de Chomsky (2014) quanto ao fato de termos diversas línguas, ainda que elas possuam propriedades universais. Pilati (2017, p. 52) explica que: “uma língua é resultado da união de fatores genéticos, uma predisposição características da espécie, e de fatores do meio ambiente, ou seja, os dados a que a criança é exposta durante a infância.”. Desta forma, percebemos que a língua falada é obtida a partir das possibilidades

direcionadas pelos princípios das línguas que estão situados na faculdade da linguagem formando o que chamamos de gramática universal, a partir desses princípios estabelecemos os parâmetros à medida que temos o contato com os dados linguísticos de forma natural. Enquanto a linguagem é caracterizada pelas manifestações linguísticas e capacidade de/para utilizar a língua. Desta maneira, a linguagem diz respeito a capacidade dos seres humanos em produzir e compreender língua.

A partir destas considerações, podemos perceber que com base na gramática gerativa de Chomsky (1957, 2014) a criança possui capacidade inata para a aquisição da linguagem, ainda que depois precise ser melhorada com a escolarização/ensino formal da língua, esta afirmação foi e tem sido relevante para a forma de perceber a aprendizagem dos sujeitos ao longo do desenvolvimento. Em consonância a isto, Silva (2017, p. 703):

No cenário da aquisição da linguagem, as pesquisas relativas à gramática gerativa, deram suas contribuições iniciais quanto à concepção de que as crianças são seres ativos no processo de aprendizagem de línguas.

Vale salientar que os sujeitos são ativos para a aprendizagem de língua durante toda a vida, no entanto, o sistema regular de ensino por utilizar métodos tradicionais focados na transmissão de informações quanto a linguagem e, muitas vezes tratar o aluno como se chegasse na instituição escolar sem saber absolutamente nada de língua, acaba por provocar o desinteresse dos alunos em avançar no conhecimento do uso formal da língua(gem).

Devido à recorrência de situações como essas, a ideia das aulas de língua portuguesa, principalmente as de gramática, passam a ser vistas como algo ruim e sem importância para os alunos, porém este tipo de pensamento traz inúmeros prejuízos dada as demandas sociais de domínio da linguagem formal e uso adequado da língua no texto, conforme for necessário para comunicar-se, entre outras especificidades.

Há muitas discussões entorno das práticas de ensino voltados para a aplicabilidade do conhecimento linguístico e análise linguística mais contextualizada, fenômeno este por demais válidos. No entanto não podemos isentar as instituições escolares das obrigações em relação ao ensino de língua de modo a proporcionar uma alta capacidade de análise linguística, e nesse sentido o ensino de gramática se faz necessário por ser a escola o local destinado a contribuir para a conscientização dos alunos de que estes sabem língua. De acordo com Pilati (2017, p. 15): “[...] não dominar a gramática tradicional passa a ser, de modo impróprio, equivalente a não dominar uma língua.” Essa ideia precisa ser combatida nas aulas de língua, pelo fato já mencionado de que todos sabem língua e precisam da escolarização para ter consciência desse conhecimento linguístico.

Em relação ao ensino de língua os Parâmetro Curriculares Nacionais (1998) dispõem sobre termos nas aulas de língua o texto, o reconhecimento da importância dos gêneros e tipos textuais foram agregados aos valores relacionados ao ensino, dado o combate a “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção com conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e variedades não-padrão.” (PCN’s, 1998, p.18). Tal recomendação ainda não é seguida de fato por todas as escolas, fenômeno este preocupante, tendo em vista a necessidade do

trabalho com o texto, da revisão de texto e na oportunidade da utilização destes realizar o trabalho com a gramática de modo a percebê-la como parte importante do processo de aprendizagem linguística, porém, não exclusiva, e muito menos um conteúdo a ser trabalhado de maneira isolada e focado em regras isoladas.

A respeito do ensino de gramática e do trabalho do texto nas aulas de língua portuguesa não devem ser extremos um do outro, afinal a gramática está no texto é preciso mostrar para os alunos as possíveis relações contidas no texto e perceber que ao longo da escrita e da interpretação do texto, eles estão utilizando conhecimentos gramaticais. Por isto, a importância de haver um equilíbrio, de maneira que o texto e a gramática sejam sempre discutíveis como fenômenos interligados.

Segundo Kenedy (2013, p. 73): “buscar o texto como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, não significa, contudo, que não haja espaço para o ensino de gramática na Educação Básica.” Para garantir a qualidade no processo de aprendizagem da língua escrita, leitura, análise linguísticas complexas é preciso que os docentes tenham uma compreensão da gramática da língua e dos fenômenos da língua(gem) apoiados em bases científicas e documentais, ou seja, é preciso a aproximação dos docentes aos estudiosos/pesquisadores da educação para termos cada vez mais métodos eficientes. Sabemos que ensinar traz consigo inúmeros desafios devido à diversidade das turmas, à quantidade de conteúdos recomendados para serem trabalhados ao longo do ano, dentre outras exigências que emanam a colaboração para auxiliar os docentes nas práticas cotidianas no intuito de possibilitar melhores resultados para a aprendizagem plena.

Os docentes protagonizam esse processo de aprendizagem juntamente com os alunos e percebem os desafios cotidianos de tornar a experiência com a gramática algo interessante e significativo. Para Rückl, Vosgerau (2017, p. 11883): “Os professores são uma parcela de grande importância no processo de ensino, estão presentes no processo de desenvolvimento das gerações e formação da comunidade que almejamos.” Para tal objetivo ser alcançado o ensino deve ir além de passar informações para os alunos, é preciso substituir essa forma de ensino pelo diálogo e participação dos estudantes. Dessa forma, o ensino de gramática passa a ser um local de descoberta para os alunos e não um ambiente de recepção de regras gramaticais.

O ensino de gramática incita muitas discussões com relação as práticas tradicionais de ensino e a crítica se configura em buscar soluções para um ensino de língua, no qual a gramática seja percebida como um sistema de regras e não meramente um conjunto com inúmeras regras e alto índice de exceções. As novas perspectivas de aprendizagem admitem que as pessoas possuem particularidades relacionadas a forma/estilo de aprendizagem, isto se aplica ao ensino de língua. Devemos empregar abordagens diversas para auxiliar os estudantes para a aprendizagem plena das relações que os elementos gramaticais estabelecem entre si, por exemplo. (PILATI, 2017).

Pensar a gramática a partir de um sistema implica refletir sobre um ensino cujas regras e funcionamento da língua(gem) estão interligados, de tal maneira que a preocupação deve ser com a apreensão/aprendizagem dos conceitos, relações e desenvolvimento de habilidades metacognitivas, tendo em vista os princípios de aprendizagem. Ao pensarmos sobre o ensino de gramática, com

ênfase na apropriação dos conhecimentos linguísticos através da compreensão da dinâmica relacional entre os elementos sintáticos, percebemos que “mostrar como conhecimentos atuais sobre a aprendizagem, advindos de pesquisas neurocientíficas, podem nos ser úteis para promover a tomada de consciência de nosso conhecimento linguístico.” (PILATI, 2017, p. 87). Essa conscientização do conhecimento linguístico adquirido e avanços no desempenho, em usos de fala e escrita, além da capacidade para as análises linguística sobre as relações sintáticas que permanecem como demanda social são fundamentais para a autonomia dos sujeitos na sociedade.

Nesse contexto, a abordagem da aprendizagem linguística ativa de Pilati traz a preocupação em “favorecer o aprendizado consciente, crítico e mais efetivo da estrutura e das virtualidades do idioma.” (PILATI, 2017, p. 16). O entendimento das relações sintáticas e das classes gramaticais no texto, além dos inúmeros sentidos, precisam ser trabalhados de forma contextualizada e correlacionando os aspectos gramaticais.

Cruz (2015, p. 4): “[...] o ensino da metalinguagem gramatical tem sua importância desde que ensinada levando em consideração todo o conhecimento prévio”. Essa menção de conhecimento prévio realizada se refere ao conhecimento intuitivo dos indivíduos sobre a sintaxe da qual a teoria gerativa defende desde as considerações basilares sobre o modelo gerativo de aquisição da linguagem. Por conseguinte, saber de modo intuitivo sobre a língua não é suficiente para atender as demandas sociais de conhecimento linguístico, tendo em vista que somos uma sociedade que se baseia na escrita como forma fidedigna de confirmar os fatos históricos, sociais, políticos e culturais. Devido a essa constatação o uso dos textos de diversos gêneros se faz importante para que os sujeitos estejam preparados para atuar numa sociedade documental.

Ainda sobre a importância de se situar na sociedade documental, temos que a escrita é de responsabilidade da escola, por esta não ser inata os sujeitos precisam passar pelo processo de alfabetização e de letramento para se situar nas práticas da escrita. (PILATI, SANDOVAL, ZANDOMÊNICO, 2016). Essas práticas quando bem experienciadas possibilita aos estudantes desenvolver uma compreensão da gramática como um sistema de regras e não um conjunto de regras de difícil compreensão e desconexas.

Diante disso este trabalho tem por objetivo principal estabelecer uma reflexão sobre a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa para a compreensão de relações sintáticas abstratas. E, mais especificamente: a) demonstrar algumas discussões concernentes ao ensino de gramática; b) apresentar as pressuposições teóricas que sustentam a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa; c) Explicar os princípios metodológicos da aprendizagem linguística ativa e, por fim, d) analisar a sugestão de trabalho das relações sintáticas a partir desta abordagem de Pilati (2017).

METODOLOGIA

Reunimos de acordo com Marconi & Lakatos (2008) um modelo de estudo bibliográfico para demonstrar a importância da abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa de Eloisa Pilati e refletirmos sobre as sugestões para o trabalho das relações sintáticas abstratas.

A busca de artigos foi realizada a partir do levantamento nas plataformas Scielo e Google Acadêmico a partir das palavras norteadoras: aprendizagem ativa + ensino de gramática + abordagem gerativista + relações sintáticas”, a maioria dos artigos selecionados, de acordo com os objetivos, são ou tem a professora Eloisa Pilati como uma das autoras, ainda que não tenha sido o intuito antes de fazer o levantamento. Para complementar a pesquisa reunimos documentos sobre o ensino de língua Portuguesa, são eles: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000, 2007) do terceiro e quarto ciclo, além dos de Língua Portuguesa e do Ensino médio, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (2017) para melhor compreendermos as recomendações legais para o ensino em relação a abordagem da qual optamos por discutir.

A principal bibliografia que motivou a pesquisa para este trabalho é o livro de Eloisa Pilati intitulado Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa, pelo fato de após conhecer as ideias e o trabalho realizado por esta professora na disciplina, Laboratório de Ensino de Gramática, ministrada pela mesma, a qual tem por finalidade auxiliar os estudantes de Letras a terem bom êxito no ensino de gramática, através da elaboração de atividades dinâmicas e que tem por base a Teoria Gerativa.

Como critério de exclusão estabelecemos descartar artigos encontrados publicados antes de 2000 sobre ensino de gramática, ainda que tivessem o discurso de defesa de uma aprendizagem ativa no ensino de língua, também optamos por excluir artigos com discussão sobre língua falada e língua escrita, tendo em vista que o foco do trabalho é refletir sobre a metodologia da aprendizagem linguística ativa de Eloisa Pilati.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo podemos observar a partir da leitura do livro Linguística, Gramática e aprendizagem ativa de Pilati (2017), além dos artigos publicados a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa sobre a importância de estarmos sempre em reflexão sobre o ensino de língua, bem como o ensino de gramática. Nesse contexto não podemos esquecer das diferenças entre língua e linguagem, conforme já foi mencionado da introdução deste estudo. Sabemos que a linguagem escrita é aprendida, por este fato, a escolarização desde os anos iniciais precisa ser bem planejada com o trabalho de métodos de alfabetização associado com o letramento para a medida que os anos escolares forem avançando ser possível fazer o trabalho de análise linguística para a apropriação dos saberes conscientes da língua correspondentes a gramática da língua e ter a competência para a relacionar os componentes sintáticos a partir do entendimento da gramática tradicional de uma língua como um sistema de regras.

Antes de continuarmos a discussão sobre a gramática é necessário entendermos, numa abordagem da teoria gerativa, que há diferenças entre gramática gerativa, gramática mental e

gramática tradicional. Quando falamos de Gramática Gerativa estamos nos referindo a umas correntes da Linguística que atribui a língua um caráter biológico e com propriedades universais, enquanto a gramática mental diz respeito aos parâmetros fixados da língua ao qual o falante/ouvinte tem internalizado na mente. A gramática tradicional corresponde ao sistema de regras de uma língua, geralmente trabalhada nas instituições escolares para o ensino formal da língua, tendo em vista apresentar as disposições sobre o funcionamento da língua a partir da morfologia, sintaxe e semântica, através de explicações e atividades linguísticas, basicamente.

Em sequência as explicações dadas quanto a gramática para facilitar a compreensão das reflexões dispostas nesse estudo, percebemos que a gramática precisa continuar sendo trabalhada nas aulas de línguas, porém não deve ser abordada de forma tradicional, isolada e difícil de proporcionar aos estudantes relacionar os fenômenos linguísticos.

Uma das maiores preocupações, dos estudiosos e docentes, tem sido garantir um ensino que atenda as exigências do PCN's sobre a utilização de texto sem, por isso, abdicar do ensino de gramática, tendo em vista a importância de proporcionar o aprendizado consciente e ativo da gramática, segundo Pilati (2017, p. 15):

O ensino de gramática, da forma como vem sendo praticado, não tem contribuído nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística.

Primeiramente, se faz necessário desmistificar no ambiente escolar a ideia de que se chega na escola sem saber língua, pelo fato de não saber ler, escrever e/ou todas as regras gramaticais, não significa dizer que o sujeito não utilize linguagem nem seja incapaz de perceber os parâmetros da língua. A escolarização é responsável pela familiarização dos sujeitos com a leitura e escrita, além de ser o espaço destinado a realizar análise linguística com base nos conhecimentos dos gêneros textuais, gramaticais dentre outros.

É inviável pensar que os sujeitos iniciam a vida escolar sem saber língua, afinal as crianças chegam a escola com conhecimentos prévios. Desta forma, o ensino é para promover a reflexão sobre a língua, conforme recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 65) o ensino de língua deve seguir o fluxo na direção de “um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO que incorpora a reflexão as atividades linguísticas do aluno.”, estas reflexões seriam o pensamento sobre o uso da língua, tal situação se torna possível devido aos conhecimentos prévios do aluno, desde o conhecimento de mundo e de língua anterior a escola aos conteúdos acumulados e renovados ao longo da escolarização.

A despeito do conhecimento prévio podemos perceber que a tendência com a escolarização é que eles se tornem cada vez mais complexos. (VICENTE, PILATI, 2012; CRUZ, 2015). Essa complexidade ocorre devido à acumulação de conhecimento em função do crescente de conteúdos experienciados. Desta forma:

concordamos que o 'ensino' de língua deve ter como finalidade a produção e a compreensão de textos, porém entendemos que o seu ponto de partida deve ser a reflexão sobre aquilo que o aluno já sabe sobre a sua língua. (VICENTE, PILATI, 2012, p.10).

Essas reflexões incluem o pensamento sobre o uso da língua na fala e na escrita, bem como na produção e interpretação de texto; estas apropriações de conhecimento linguístico precisam ser trabalhadas desde os anos iniciais, com os diversos métodos de aprendizagem da língua escrita, ensino da leitura e da escrita/produção.

Conforme, Pilati (2017, p. 25):

Atualmente, considera-se que a era dos métodos únicos já está ultrapassada, ou seja, não se acredita mais que apenas uma única metodologia seja suficiente para ensinar línguas, a depender do conteúdo a ser abordado. Concordo com o argumento de que não existe uma única metodologia de ensino para todos os temas a serem aprendidos e ensinados, mas, ao mesmo tempo, considero importante manter o conceito de abordagem como algo claro na mente de educadores e professores, para que esses possam ter critérios claros nas suas opções pedagógicas.

A partir desta afirmação podemos perceber a importância da aproximação dos docentes com os conhecimentos científicos para identificar qual o planejamento mais adequado, o que Pilati, dentre outros educadores defendem, é tornar a aula de língua portuguesa mais dinâmica, sem deixar de lado o ensino da gramática e a revisão de texto.

Kenedy (2013) explica que o objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa é o texto e devem abranger o desenvolvimento da compreensão com leitura e escuta dos gêneros textuais utilizados nas aulas, ademais as atividades relacionadas à produção, com discussões sobre fala e escrita da língua. Para a eficiência do trabalho com o texto, os conhecimentos oriundos da linguística gerativa têm muito a auxiliar os professores a nível de ter uma formação mais esclarecida quanto ao conhecimento prévio dos alunos, a necessidade de revisão e estabelecer as relações abstratas ocorridas entre os elementos de uma frase para uma boa produção textual, bem como análise linguística dos textos.

As atividades linguísticas relacionadas a compreensão e a produção estudada contribuem para que o conhecimento da língua passe a ser externo, de modo a ser percebido de forma consciente no desempenho dos alunos; a esse conhecimento que passa a fazer parte do desempenho Costa et. al. (2010) denominou de Conhecimento Linguístico Explícito. Esse conhecimento que passa a ser externo decorre da conscientização do sujeito de que sabe língua através do domínio da gramática de modo a conhecer sobre os usos mais adequados conforme a necessidade de comunicação, tendo em vista a necessidade de interpretar e produzir em língua materna vários tipos de texto.

A aula de língua portuguesa deve consistir em experienciar ao aluno perceber que a língua não é estática, que ela se modifica dentro de uma lógica possível, as inúmeras possibilidades para formar sentenças, produzir textos precisam estar norteadas por uma norma que garanta aos leitores

atingir um nível de compreensão mínimo sobre a temática discutida. Neste sentido, Kenedy (2013, p. 73) diz que:

Como se pode perceber o ensino de gramática tem lugar no eixo de reflexão sobre a língua o qual é apresentado como auxiliar ao eixo de uso linguístico, em que o estudo do texto, para a produção e a compreensão oral e escrita, é o conteúdo principal.

A gramática está no texto e saber utilizá-la em situações formais nos contextos de produção escrita, além da compreensão leitora, são basilares para atender as demandas sociais e se situar no mundo, sendo este ensino uma das habilitações das instituições escolares.

No que diz respeito ao ensino de gramática e às reflexões necessárias nas vivências de aprendizagem, observamos que:

Em relação ao ensino de gramática, é importante que as aulas sejam planejadas para que os alunos tenham contato com a língua em uso e para que possam usá-la efetivamente, bem como para que possam compreender o que são as diferentes estruturas linguísticas e em que contextos podem usá-las. (PILATI, SANDOVAL, ZANDOMÊNICO, 2016, p. 223).

Desta forma, podemos observar que o docente precisa trabalhar nas aulas o funcionamento da língua, mostrar como os elementos se relacionam para melhor compreender e desenvolver o conhecimento linguístico explícito; aprender sobre o funcionamento da língua implica saber sobre a gramática. Segundo Pilati (2017, p. 82): “Os conhecimentos linguísticos são a ferramenta fundamental a ser utilizada para que os demais objetivos do ensino de língua portuguesa sejam alcançados.” Os objetivos de ensino da Língua Portuguesa para o ensino de gramática são por demais importantes e podem ser encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) que dentre outros recomenda:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais na leitura e produção de textos escritos [...];
Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento[...];
Analisar criticamente [...] desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos.
Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade [...] (PARÂMETRO CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p. 32-33).

Estes objetivos precisam ser observados para o planejamento das aulas de língua para o trabalho adequado com o texto e a gramática de modo a proporcionar um ensino de qualidade. Essas atribuições explicitadas nos documentos legais servem de base para que os estudantes desenvolvam e ampliem os conhecimentos linguísticos que possuem.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata das competências linguísticas que são específicas das atribuições da língua portuguesa a serem alcançadas ao final do Ensino

Fundamental e são interessantes sabermos para compreender a necessidade de trabalhar as relações sintáticas abstratas com maior complexidade no Ensino Médio. Vejamos:

- Reconhecer a língua [...]
- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
- Valorizar a escrita como um bem cultural da humanidade.
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem [...].
- Analisar argumento e opiniões, manifestações em interações e nos meios de comunicação posicionando criticamente [...].
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores [...].
- Selecionar textos e livros para leitura integral [...] de acordo com interesses pessoais.
- Ler textos que circulam no contexto escolar [...]
- Valorizar a literatura e outras manifestações culturais[...].

Diante dessa afirmação, há o seguinte questionamento: como ensinar de modo a desenvolver estas competências, contemplando os objetivos dos PCN's, sem trabalhar gramática? Precisamos reunir os conhecimentos prévios dos alunos? Com certeza é relevante aproveitar o conhecimento de mundo dos alunos, porém a instituição escolar precisa contribuir para tornar esse conhecimento mais complexo, este trabalho torna-se inviável sem o uso do texto e o trabalho das relações gramaticais estabelecidas a partir da morfologia, da sintaxe e da semântica dispostas nas orações.

Antes de prosseguirmos com as discussões para explanarmos sobre as relações sintáticas abstratas na abordagem da aprendizagem ativa, vale sintetizarmos algumas discussões feitas sobre a língua no período antes, durante e posterior a escolarização. Para tal, observemos o quadro abaixo retirado do livro Gramática, Linguística e Aprendizagem Ativa de Pilati (2017, p. 85), que detalha sobre os caminhos que a levaram a trabalhar com a abordagem da aprendizagem linguística ativa, para compreendermos melhor sobre esses períodos referentes a escolarização:

ANTES	DURANTE	DEPOIS
Faculdade da linguagem (GU) + dados do meio social = fala.	Faculdade da linguagem (GU) + conhecimentos aprendidos = escrita padrão.	Conhecimentos aprendidos, com consciência, reflexão crítica, autonomia.
Conhecimento inconsciente de aspectos das línguas, como: fonologia, morfologia, sintaxe	Conhecimentos conscientes de características da variedade padrão, conhecimentos sobre a variação linguística, sobre gêneros e tipos textuais, organização das ideias, estratégias de argumentação, texto, discurso...	Conhecimento sobre: <ul style="list-style-type: none"> - a natureza das línguas humanas; - a característica da língua portuguesa. Leitura crítica Reflexão crítica Escrita consciente

Podemos prosseguir nossas discussões o quanto é possível termos reflexões pertinentes quanto as manifestações da língua a partir das aulas de gramática. Nesse percurso de tornar os conhecimentos linguísticos conscientes, as análises linguísticas gramaticais são fundamentais, bem como o trabalho docente aliado ao conhecimento científico sobre a língua portuguesa no que diz respeito a pensar uma forma de abordagem no ensino de língua que traga benefícios efetivos para a aprendizagem.

A reflexão sobre a sintaxe ajuda em muito na compreensão e produção de textos, em relação a isso Kenedy (2013, p. 74):

No objetivo de promover a fluência com os textos e o domínio da norma padrão, o ensino escolar de sintaxe no Brasil não tem alcançado sucesso. Essa frustração, muitas das vezes, é fruto da própria desorganização científica do ensino escolar de gramática em nossa sociedade.

Diante disso, fica evidente a necessidade de termos um bom ensino de gramática com mecanismos de reflexão quanto ao funcionamento da gramática, de modo a não priorizar as exceções, mas as informações gerais. E daí procurar entender os pormenores desse sistema de regras para evitar a busca por parte dos estudantes em decorar as regras gramaticais.

Para conseguirmos conduzir os alunos a desenvolver essa relação com a gramática, para além da memorização de regras e ênfase nas exceções, precisamos ter cuidado com a abordagem a ser feita, principalmente em relação a sintaxe da língua. Tendo em vista que as formas de abordagem dos alunos precisam incluir a consciência, este é um dos focos da Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa de Pilati (2017), a qual podemos observar no quadro abaixo os princípios que norteiam e motivaram a elaboração da aprendizagem ativa; os princípios sobre esta metodologia estão apresentados resumidamente no quadro que foi elaborado a partir das discussões de Pilati (2017, p. 101-10) retirados do livro Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa

1. Conhecimento prévio do aluno	2. Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados	Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas
Promover o Conhecimento Linguístico Explícito;	Aprendizagem para a identificação de padrões linguísticos;	Autoavaliação; Guiar os alunos na identificação da aprendizagem própria;
Seguir o ensino de gramática como base nos conhecimentos linguísticos dos aspectos gramaticais aprendidos no ano escolar anterior.	Trabalho dos fatos linguísticos num nível crescente de complexidade; Diversidade de exemplos para que o aluno possa ter uma base	Utilizar materiais concretos; Manipular os conceitos básicos; Despertar a consciência acerca da estrutura sintática da língua.

	sólida de conhecimento contextualizado.	
Contribuir para a compreensão dos alunos quanto ao objeto e objetivos da Língua Portuguesa.	Maior controle do próprio aluno na elaboração de texto, leitura crítica, revisão e análise textual.	Práticas de produção textual; Práticas de análise textual; Revisão textual.

Conforme vimos no quadro acima, a abordagem da aprendizagem ativa se situa entre os trabalhos com a gramática e também de revisão textual, desde que seja estabelecida uma dinâmica para perceber que estes aspectos que são trabalhados separadamente, na verdade estão relacionados e a compreensão da gramática repercute positivamente no desempenho do aluno que passa a atuar sobre o próprio conhecimento linguístico.

Ao aplicar estes princípios, os docentes passam a ter um ponto de partida por considerar os conhecimentos linguísticos prévios (observar coluna I do quadro acima), que incluem o conhecimento inconsciente desenvolvido por bases inatas (CHOMSKY, 1957) e, também os conhecimentos aprendidos nos anos anteriores, principalmente com relação à linguagem escrita. (COSTA et. al., 2010; SILVA, PILATI, DIAS, 2010; VICENTE, PILATI, 2011; CRUZ, 2015; RÜCKL, VOSGERAU, 2015; PILATI, 2017, PILATI et. al. 2017).

Por meio desses conhecimentos prévios é possível aos docentes trabalharem os avanços no conhecimento linguístico para aumentar o nível de complexidade das análises aos poucos, de maneira que os estudantes possam se envolver nas reflexões. Estas análises proporcionam aos alunos “selecionar elementos mais gerais do funcionamento gramatical, para que o aprendizado dos temas estudados seja efetivo.” (PILATI, 2017, p. 107). Esta abordagem permite que os estudantes protagonizem a própria aprendizagem por ser dinâmica e interativa, além do docente ser o mediador/facilitador capaz de dar suporte no percurso de aprendizagem.

A aprendizagem ativa consiste em reconfigurar os passos para a autonomia do conhecimento. De acordo com Rückl, Vosgerau (2015, p. 1184) esta trata-se de um processo metodológico que: “uma pedagogia voltada à aprendizagem do aluno de forma significativa, na qual se espera desenvolver habilidades de pensamento críticas e criativas”. Essa concepção de aprendizagem se aplica ao ensino de língua e de qualquer outro componente curricular, tendo em vista que a aprendizagem precisa avançar no sentido de construir uma relação significativa com o conhecimento no lugar de transmissão de saberes.

Quanto ao ensino de gramática, os princípios precisam ser regidos pela constante prática voltada para a aprendizagem plena e apreensão efetiva dos conceitos básicos de modo a promover avanços promissores nos conhecimentos linguísticos quanto à utilização do texto (gêneros textuais) e produção textual. Neste sentido, recorrer a materiais concretos serve para respeitar o processo de aprendizagem e poder conduzir os alunos a níveis mais altos de complexidade sem que o percurso pareça tão árduo na busca de compreensão.

Em relação a sintaxe, Pilati (2017, p. 109) propõe o uso de tabelas sintáticas para tornar mais dinâmico o ensino de gramática, conforme explicado as tabelas sintáticas se tratam de um:

recurso usado para promover o reconhecimento das estruturas gramaticais, a observação de escolhas lexicais, o processo de seleção argumental e os tipos de argumento selecionado (PILATI, 2017, p. 109).

Com base nas considerações realizadas sobre a abordagem da aprendizagem linguística ativa, desde as bases teóricas pautadas na Linguística Gerativa aos princípios metodológicos que regem esta abordagem, podemos dar seguimento para pensarmos sobre a compreensão das relações sintáticas abstratas dos estudantes a partir da utilização das tabelas sintáticas.

Trabalhar sintaxe em sala de aula é tão importante quanto trabalhar texto. Segundo Kenedy (2013), um dos maiores problemas relacionados ao ensino de gramática no Brasil, estão ligados à aprendizagem da sintaxe, muitos estudantes cometem erros que afetam não só a análise linguística numa atividade de gramática isolada, mas também comprometem a qualidade na produção textual. Vale mencionar esse tipo de dado para percebermos o quanto as coisas estão interligadas: se há problema na aprendizagem consciente de sintaxe básica, isto acaba refletindo na prática produção textual aquém do esperado em relação as competências linguísticas a serem desenvolvidas com o passar dos anos.

Nesse contexto, é importante repensar a abordagem de ensino de gramática, tendo em vista que os documentos legais sobre educação dentre outros que tratam do ensino, dispõem das atribuições sobre o trabalho de determinados conteúdos, o desafio é continuar trabalhando esses conteúdos, mas de forma significativa para o aprendiz efetivo.

As propostas para atividade prática de Pilati (2017) a partir da metodologia da aprendizagem linguística ativa buscam tornar o ensino de gramática mais dinâmico com o objetivo de envolver os alunos e tornar a aprendizagem da sintaxe significativa. Para termos uma aula planejada de acordo com essa metodologia de abordagem é necessário um planejamento pautado na contextualização, ainda que o professor tenha em mente trabalhar algo bem específico como as vírgulas, por exemplo.

Para a aplicação em qualquer atividade elaborada, as oficinas recomendadas por Pilati ou alguma ideia que o docente tenha, é importante respeitar os princípios que já foram mencionados nesta seção: conhecimento prévio do aluno, conhecimento dos fenômenos estudados e habilidades metacognitivas (PILATI, 2017). Desta forma, esses princípios devem fazer parte do planejamento e também da prática.

Em relação às oficinas de Aprendizagem Linguística Ativa elaborados na disciplina ministrada pela Professora Eloisa Pilati na Universidade de Brasília (UnB), o trabalho realizado foi pensado em trazer algo concreto para pensar nesse sistema, a gramática. Conforme justifica Pilati (2017, p. 115):

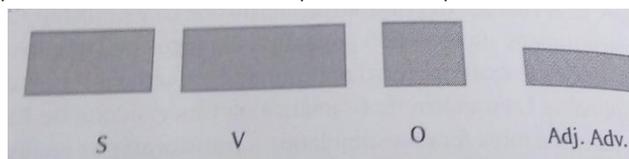
Como partimos do pressuposto de que a gramática é um sistema estruturado, podemos partir para a representação concreta do funcionamento desse sistema e transformar conceitos abstratos em representações palpáveis, coloridas e cheias de sentido.

Há a necessidade de usar materiais atrativos em todo o Ensino Básico, não apenas nos anos iniciais, para que a aprendizagem efetivamente ocorra, ainda que seja feita algumas adaptações conforme as sondagens realizadas para saber sobre o conhecimento linguístico que os alunos já possuem bem consolidado em termos de domínio linguístico. Nas aulas de ensino de língua é preciso contribuir para que o aluno consiga:

Estabelecer uma relação direta entre as estruturas sintáticas e as orações que elas representam. Para isso, é recomendável que, a estrutura sintática sob análise, represente sentenças retiradas de um texto ou poema previamente selecionado pelo professor (PILATI, 2017, p. 115).

As oportunidades de vivenciar a língua manipulando materiais ajudam a evidenciar o conhecimento linguístico por facilitar a percepção dos estudantes quanto a relação existente entre os elementos para formar uma oração, por exemplo. É preciso demonstrar que existe uma lógica e, por conseguinte, não se configura um conjunto de regras com difíceis casos para memorizar, mas um sistema que existe e se relaciona abstratamente.

A proposta de Pilati (2017), para auxiliar os alunos a estabelecer relações sintáticas abstratas, é partir de materiais concretos, para tal foi elaborado um material do qual ela chamou de *maquete* que consiste em objetos confeccionados com material reciclado em quadrados diferentes para cada um ter representado uma ordem do português. Sabemos que a ordem da nossa língua é sujeito, verbo e objeto a depender da necessidade vamos ter complemento e/ou adjunto na oração. A seguir temos a figura retirada do livro *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa* de Pilati (2017, p. 116), que representa o material apresentado aos alunos para a compreensão dessas relações:



Essa imagem representa a ordem da língua portuguesa e serve de base para que o professor possa trabalhar a partir do concreto com as relações sintáticas abstratas, podendo focar em uma dessas ordens ou não. Vale mencionar que a proposta de Pilati (2017) não configura uma tentativa de pegar o texto para trabalhar gramática, mas de fazer revisão de texto e usar o texto para a partir dele perceber, juntamente com os alunos, nas vivências em sala de aula que as relações sintáticas estão a ocorrer no texto. Mais importante que identificar essas relações é possibilitar aos alunos perceber que existe uma lógica para a produção textual, de modo que a compreensão das relações sintáticas contribui para o aluno experimentar sobre as decisões quanto as palavras e mudanças na ordem das frases/orações para perceber os efeitos de sentido a serem desenvolvidos por eles mesmos, ou pelo autor do texto analisado.

Podemos perceber que com esta forma de abordagem dos estudos gramaticais os alunos são convidados a manipular, a partir do conhecimento que possuem, as possibilidades de conhecimento linguístico. De acordo com Pilati (2017, p. 116):

A revisão textual também expande o conhecimento das variáveis presentes na manifestação de um dado fenômeno linguístico. E, também promove por meio desta prática, a observação de fenômenos sintáticos dentro de um contexto real de expressão escrita.

Essa forma de trabalhar o ensino de língua atende as necessidades de desenvolvimento de competências a serem alcançadas pelos alunos. Essas competências estão presumidas nos documentos legais BNCC (2017) bem como nos PCN's (1998, 2000) e os alunos devem alcançá-las para desempenhar os papéis acadêmicos e sociais ao longo da vida.

Quanto a preparação de aula baseada na metodologia da aprendizagem linguística ativa temos a figura maquete, que serve de base para a aprendizagem das relações sintáticas de modo que é só usar o raciocínio e a comparação de elementos para entender, de maneira geral, o lugar dos elementos baseados na ordem da língua portuguesa. Além dessas observações realizadas por Pilati em seus diversos artigos publicados e referenciados no presente trabalho, há uma sequência didática que serve de estrutura geral para contemplar a aprendizagem ativa no ensino de língua, tendo em vista que, muitas das vezes, o docente pode estar em início da construção de experiências de dar aulas e utilização de métodos de ensino.

CONCLUSÕES

O Presente artigo apresentou uma reflexão breve sobre o ensino de gramática tendo por base a Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa da professora e pesquisadora Eloisa Pilati, que teve por finalidade a elaboração a partir de pressupostos teóricos, baseados na Teoria Gerativa em combinação com os objetivos do ensino de Língua Portuguesa ao longo do Ensino Básico.

A apresentação de abordagens como estas são fundamentais para termos mais pessoas da área de educação e letras/linguística a saber dessa possibilidade de ensino de língua que trabalha texto, sem isentar das aulas de língua o ensino de gramática. No entanto, a forma de perceber a gramática defendida está ressignificada no intuito de fazer os alunos entenderem a gramática da língua como um sistema em que os níveis: morfológico, sintático e semântico, são passíveis de serem aprendidos, desde que os docentes se atentem para mostrar a gramática como um sistema de regras.

A gramática é sistema e, ao ser analisada nas aulas de língua, não pode ser percebida como tal se as aulas consistirem apenas no trabalho com frases isoladas e as relações morfológicas, sintáticas e semânticas não forem devidamente exploradas a partir do texto. Afinal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular recomendam o trabalho com texto, para a revisão textual, em relação aos contextos de produção, reescrita e atividades para ampliar a capacidade interpretativa dos alunos, de modo a termos sujeitos altamente capacitados, sem nenhum traço de analfabetismo funcional. Ademais se demonstrarem com conhecimento linguístico externo (COSTA et. al., 2010) do qual parte de um conhecimento de língua interno, tendo em vista a abordagem gerativa (CHOMSKY, 1957, 2014) que defende que o indivíduo adquire língua e a tem internalizada antes mesmo do período de escolarização; esse conhecimento prévio (VICENTE,

PILATI, 2012; CRUZ, 2015) é fundamental para contribuir para a evolução do conhecimento linguístico externo a medida que os anos escolares avançam.

É sabido que para lermos necessitamos de informações anteriores que são retomadas de acordo com os fatos assimilados a partir de conhecimentos, reflexão crítica e acesso a representação da realidade. Nesse sentido, estamos realizando múltiplas leituras, tendo em vista que estas vão além da decodificação de palavras, sendo também complementadas por outras maneiras de praticá-la. A leitura envolve mecanismos perceptuais e contextualização capazes de promover a ressignificação durante o processo interpretativo.

Portanto quando exercitamos ao máximo o nosso potencial de leitura, acumulamos diversos conhecimentos, de modo a fazer com que o leitor amplie a complexidade da própria visão de mundo e, conseqüentemente, a análise sobre o *corpus* (texto, por exemplo). Desta forma, a subjetividade tem espaço no processo interpretativo, ao mesmo tempo em que as compreensões possibilitadas pelo conhecimento das relações abstratas nas orações são acumuladas aos conhecimentos prévios dos alunos, dentre outros aspectos a serem adicionados a análise linguística que partem do texto porém transcendem a ele mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclo. Brasília MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília. MEC, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília. MEC/SEF, 2007.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/SEB, 2017.

COSTA, et. al. **Conhecimento linguístico**. Guião de Implementação do programa. Lisboa, 2010.

CHOMSKY, N. **Syntactic structure**. La Haya Mouton, 1957.

_____. **A ciência da linguagem: conversas com James McGilvray**. Tradução Gabriel Ávila Othero, Luisandra Mendes de Souza, Sérgio de Moura Menuzzi. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CRUZ, A. S. Ensino de gramática em perspectiva gerativa: o complemento nominal e o adjunto adnominal. P. 1—15, 2015. www.periodicos.unb.br Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/intercambio/article/download/13158/9238 Acesso em: 20 de Abril de 2018.

KENEDY, E. Possíveis contribuições da Linguística Gerativa à formação do professor de língua portuguesa. **Revista de Letras**, v. 1, n.32, p. 72-79, 2013

LOBATO, L. "O que o professor de Ensino Básico deve saber sobre gramática? Trabalho apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC, Fortaleza, 2003.

MARCONI, M. LAKATOS, E. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. et. al. Laboratório de ensino de gramática: práticas inovadoras para a sala de aula. 2014. www.academia.edu Disponível em: https://www.academia.edu/16361337/Laborat%C3%B3rio_de_Ensino_de_Gram%C3%A1tica_pr%C3%A1ticas_inovadoras_para_a_sala_de_aula Acesso em: 20 de Novembro de 2017.

PILATI, E.; NAVES, R. R.; VICENTE, H. G.; SALLES, H. educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, 2011.

PILATI, E. N. S.; SANDOVAL, A. N.; ZANDOMÊNICO, S. C. M. R. Revisão de textos na aula de gramática: uma prática eficiente. **Interdisciplinar**. Ano XI, v. 25, Maio/Agosto, p.217-229, 2016.

PILATI, E. N. S.; VICENTE, H. G. Desenvolvimento de habilidades em língua portuguesa em sala de aula – como chegar ao conhecimento linguístico explícito? Università de Salento. **Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa**. Simpósio 44- Diversidade dialetal, multilinguístico e contato de línguas: implicações para a gramática das línguas naturais na perspectiva dos estudos linguistas formalistas, p. 913-924, 2011. ISBN 978-88-8305-127-25. DOI 10.1285/i9788883051272p913.

RÜCKL, B. F. N. VOSGERAU, D. S. R. Perspectivas da aprendizagem ativa no ensino fundamental: uma revisão sistemática. **Anais XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017.

SILVA, D. C. L. O problema de Platão e a gramática gerativa de Chomsky: porque o ser humano sabe tanto? In: I congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares, MAMEDES, R. F.; FRANÇA, H. R. (Orgs.). – João Pessoa: Paz & Terra, p. 695-705, 2017. ISBN 978-85-8043-565-8.

SILVA, K.A.; PILATI, E. DIAS, J. F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010.

SUZART, R. Q.; PASSOS, E. S. Língua portuguesa no ensino fundamental: uma prática diferenciada para as séries iniciais. 2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014/Artigo%20LINGUA%20PORTUGUESA%20NO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf> Acesso em: 20 de Março de 2018.

VICENTE, H. S. G.; PILATI, E. Teoria e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum – Cadernos de Pós-Graduação**, n. 2, p.4-14, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>> Acesso em: 15 de Abril de 2018.

METODOLOGIA DE ENSINO E PRÁTICAS INOVADORAS: ÊNFASE NOS DESAFIOS DO ENSINO TÉCNICO MÉDIO

Felipe Gonçalves Bezerra

Graduado em Biomedicina, Faculdade Santa Maria, felipebiomedicina@outlook.com

Marineide de Souza Lopes

Orientadora Graduada em Enfermagem e Pós Graduada em Saúde Pública, Universidade Federal da Paraíba, marisoulopes20@gmail.com

RESUMO

O ensino técnico é um tipo de ensino que está agregado ao nível médio em relação aos sistemas educativos. É uma educação realizada em escolas secundárias ou outras instituições que conferem graus acadêmicos ou diplomas profissionais. Esse tipo de ensino consiste em uma modalidade de ensino profissional, voltado para a rápida incorporação do aluno no mercado de trabalho. Nos dias de hoje, para ser educador, não basta apenas ter conhecimento sobre sua área específica, o professor precisa ser um estimulador de conhecimento e fazer com que os alunos sejam motivados para colocarem em prática suas habilidades, para não ser apenas aquele veículo de informações. O estudo se trata de uma análise através de uma revisão de literatura informativa e qualitativa. Os resultados dos métodos de ensino e práticas inovadoras com ênfase no ensino da formação do técnico de nível médio. Nos resultados foram visto que professor deve ser um motivador, induzindo os alunos a ver o universo do conhecimento com outros olhos, através do exercício no diálogo, ao esforço pelo entendimento do que o outro tem a nos dizer, gerando assim, um processo de educação. Com isso, vê-se a necessidade do professor buscar cada vez mais instrumentos de ensino que possibilite auxiliá-lo no ambiente de aula favorecendo, assim, as práticas de ensino voltadas à educação profissional do aluno de nível técnico.

Palavras-chave: metodologia de ensino; práticas inovadoras; ensino técnico médio.

INTRODUÇÃO

O ensino técnico é um tipo de ensino que está agregado ao nível médio em relação aos sistemas educativos. É uma educação realizada em escolas secundárias ou outras instituições que conferem graus acadêmicos ou diplomas profissionais (CAMARA, 2018, p. 2). Esse tipo de ensino consiste em uma modalidade de ensino profissional, voltada para a rápida incorporação do aluno no mercado de trabalho, com aspectos específicos que podem diferenciar conforme o país e o seu sistema de educação (SCACCHETTI, et al, 2015, p. 434).

O ensino técnico se divide em três modalidades, o integrado, a concomitância externa e o subsequente. O ensino técnico integrado é um tipo de ensino onde o aluno faz o curso técnico integrado ao ensino médio. Nesse tipo de ensino, o aluno deve ter concluído o 1º ano do ensino médio, para dar início ao curso. Já o ensino concomitância externa, o aluno faz o curso técnico

simultaneamente ao ensino médio, cursado em outra instituição. Nesse tipo de ensino, o aluno deve estar cursando, o 2º ou 3º ano do ensino médio, para que haja a implicação da matrícula no respectivo curso. E por fim, no ensino subsequente, o aluno que for aprovado no processo seletivo, juntamente com certificado de conclusão do ensino médio, pode iniciar o pretendido curso (TOMINAGA, et al, 2015, p. 190).

O tipo de educação básica de nível médio empregado pela legislação federal brasileira até o ano de 2004 era dualista. Nessa época era ofertado um ensino preparatório, destinado a preparar apenas para uma formação de caráter técnico-profissional, aliando a uma educação básica para atender ao mercado de trabalho (OUZA, 2018, p. 124). Após essa época, surgiu no país uma nova forma de oferta de cursos de nível médio, intitulada de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, oferecido apenas aos alunos que já tenha concluído o ensino fundamental, tratando-se de curso planejado de modo a acompanhar o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio. É um modelo de ensino que possibilita aos alunos cursarem disciplinas da base nacional comum junto com outras que são específicas da formação profissional, das quais, são chamadas disciplinas técnicas. Esse novo modelo de ensino procura oferecer uma formação básica e técnica simultaneamente, buscando acabar com a ideologia existente ao redor do personagem escolar, de formar alunos apenas para a cidadania ou para o trabalho produtivo (SANTOS, et al, 2017, p. 518).

O século XXI se caracteriza por intensas transformações no sistema educativo do ensino técnico médio. Entre as transformações mais significativas estão relacionadas aos métodos de ensino. No contexto atual, existe uma intensa preocupação com a formação permanente do aluno do ensino técnico médio, devido à rápida inclusão no mercado de trabalho. Dessa maneira, o presente estudo, tem como objetivo, análise, através de uma revisão de literatura informativa e qualitativa, os resultados dos métodos de ensino e práticas inovadoras com ênfase no ensino da formação do técnico de nível médio. A pertinência dessa investigação está na atualidade do tema e na pouca incidência de trabalhos que abordem os métodos de ensino, daí a importância de se considerar os processos inovadores pela busca da formação técnica.

METODOLOGIA

A metodologia adotada trata-se de uma análise, através de uma revisão de literatura informativa e qualitativa, os resultados dos métodos de ensino e práticas inovadoras com ênfase no ensino da formação do técnico de nível médio. As informações foram obtidas numa seleção de 37 artigos, referindo-se ao respectivo tema, mas apenas 18 dos 37 artigos, foram utilizados para a construção do estudo. O instrumento utilizado para coleta de dados incluiu a utilização de consulta na base de dados do Google acadêmico e Scielo de forma gratuita por meio das palavras-chave: metodologia de ensino, práticas inovadoras e ensino técnico médio. O critério de elegibilidade incluiu artigos registrados entre 2013 a 2018 no idioma português e espanhol.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após analisar dos 13 artigos foi proposto investigar novas práticas inovadoras de ensino que possam contribuir nos métodos de ensino do professor, facilitando assim, a transmissão da mensagem até o aluno. Desse modo, justifica-se a relevância de se discutir a qualidade do ensino de nível técnico médio, uma vez que a qualidade do ensino pode impactar diretamente na formação profissional (SALVADOR, et al, 2016, p. 526).

De acordo com Amorim (2016, p. 92), nos dias de hoje, para ser educador, não basta apenas ter conhecimento sobre sua área específica. O professor precisa ser um estimulador de conhecimento e fazer com que os alunos sejam motivados para colocarem em práticas suas habilidades, para não ser apenas, aquele veículo de informações. A preocupação com a formação permanente dos alunos do ensino técnico médio deriva-se devido às rápidas mudanças que aumentam o risco de redução gradativa do conhecimento. Segundo Mattar (2010, p. 194), o aprender hoje para as avaliações nas escolas são apenas palavras e mais palavras e, por consequência, da continuidade de um conhecimento medíocre proposto aos alunos. Nesse sentido, Silva (2017, p. 116) afirma acertadamente que as escolas não devem ser apenas um instrumento de integração econômica e de mercado, mas sim instrumento de integração da dignidade humana.

Em suas palavras, Eusse (2016, p. 13) assemelha o professor a um artista e as suas práticas pedagógicas a uma obra de arte, onde se pode observar o conhecimento ou o talento do mesmo. A obra do professor remete em formação de um tipo de ensino que possa acompanhar e transformar o aluno. De acordo com Amorim (2016, p. 92) resolver problemas, ter iniciativa, ser criativo, buscar inovação, ter senso crítico, tomar decisões rápidas, usar a tecnologia e ter capacidade de filtrar informações úteis são algumas das habilidades que, em geral, são essenciais para a vida pessoal e profissional do educador.

Já para Eusse (2016, p. 13), o professor deve ser um motivador, induzindo os alunos a ver o universo do conhecimento com outros olhos, através do exercício no diálogo, no esforço pelo entendimento do que o outro tem a nos dizer gerando, assim, um processo de educação. A partir do ouvir, da troca da palavra, do falar e ouvir aberto à compreensão é que o diálogo opera na relação entre professor e aluno. Segundo Bagolin (2011, p. 267), o diálogo é o único componente que rompe com as distâncias e possibilita o entendimento e a compreensão. Silva (2017, p. 116) diz que a compreensão está associada à concepção em que um determinado indivíduo compreende um determinado assunto, a partir do ato de entender e assimilar algo para que posteriormente seja compreendida pelo indivíduo.

Apresentar grandes quantidades de conteúdos, ditar textos enormes e ler slides de forma mecânica é algumas das atitudes que provocam desmotivação nos alunos. Por isso, ações que prezem o bem estar dos alunos é fundamental nesse processo de tornar a sala de aula um ambiente mais alegre e positivo (HARRES, et al, 2018, p. 3). Na abordagem de Salvador (2016, p. 526), o motivador deve essencialmente subjetivos em seus métodos de ensino, ao constituir metas que sejam voltadas para o futuro e atitudes relacionadas à ação e à consciência de atingir, sobre determinada situação.

De acordo com Greguol (2018, p. 38), a influência dos professores está ligada aos padrões de maturação dos alunos. Na aprendizagem, esta influência pode ser tanto positiva quanto negativa. Para Sanchez Bedoya (2015, p. 30), a aprendizagem pode ser definida como aquele que aprende ou deu os primeiros passos em uma atividade. É o ato de aprender ou adquirir conhecimento através de um método de ensino. Assim, a aprendizagem é um processo indissociável do ser humano que ocorre quando há uma modificação no comportamento, mediante a um processo de aquisição de informações, conhecimentos, habilidades, valores, experiência ou práticas vividas. A característica principal que um indivíduo aprendeu algo é quando o desempenho da habilidade melhorou durante um período de tempo. Dessa maneira, o indivíduo é capaz de desempenhar a habilidade que anteriormente não poderia realizar.

Para (ROMEIRO, FIGUEIREDO, 2018, p. 2) como em qualquer grupo, uma turma apresenta indivíduos com diferentes personalidades. Por isso é importante que todas elas sejam respeitadas, sendo que, essa valorização não pode acontecer de forma isolada, pelo contrário, deve servir para assegurar o processo de interação social entre os alunos.

Já Costa (2017, 244) fala que no caminho pela busca da formação técnica, o professor convive com vários tipos de alunos, tendo em vista que os alunos do ensino técnico médio são alunos que estão em processo de maturidade. Por isso, é normal se deparar com alunos “rebeldes”. São aqueles que conseguem determinar aquilo que eles querem viver, que os impulsionam e por isso questionam, falam dos seus problemas, complicando a submissão e a autoridade do professor.

As características da deficiência de aprender dos alunos rebeldes podem ser interpretadas como fatores que gerem atitudes negativas por parte do professor. De um modo geral, quanto maior a severidade da condição proposta pelo professor, mais negativa e inclusão do aluno nas aulas. Para Greguol (2018, p. 37), o ato de não questionar e conquistar a confiança do aluno rebelde por parte dos professores é fundamental para que estes possam desenvolver comportamentos mais favoráveis. Segundo os autores, a atitude evita alguma situação que futuramente possa prejudicar o desenvolvimento cognitivo do aluno. Assim, atitudes positivas por parte dos professores podem influenciar fortemente em uma abordagem positiva com relação à inclusão do mesmo na sala de aula, tornando o processo de aprender mais prazeroso e enriquecedor.

Segundo Silva (2018, p. 557), o trabalho em equipe é uma boa estratégia de ensino, afinal, é a soma das habilidades de cada um integrante do grupo. Acontece quando a equipe em seu todo, resolve criar um esforço coletivo para resolver um determinado problema, com a finalidade de alcançar ótimos resultados. O maior objetivo do trabalho em equipe é o de promover a troca de conhecimento entre os integrantes, onde os mesmos praticam suas capacidades de comunicação em busca de um propósito.

Para Vassiliades (2018, p. 3), o dinamismo é fundamental para que as aulas sejam mais atrativas e que resultem numa maior motivação dos estudantes. Um exemplo disso é solicitar que os alunos façam pesquisas e leituras prévias do conteúdo. O professor que terá o papel de acrescentar e/ou corrigir informações, transformando a aula em debate, levando os alunos a uma reflexão sobre determinados assuntos. Esse método favorece a formação de alunos críticos.

CONCLUSÕES

É fundamental para se concluir como está sucedendo a aprendizagem através da observação do comportamento do indivíduo. O desempenho pode ser considerado como o comportamento observável do mesmo. A aprendizagem não pode ser observada diretamente, só pode ser medida através do comportamento ou do desempenho de uma pessoa. Para tanto, deve-se observar determinadas características do desempenho que servirão como sinais do desenvolvimento da aprendizagem. A característica principal é quando o desempenho da habilidade melhorou durante um período de tempo na qual houve a prática. A pessoa, assim, tornou-se mais capaz de desempenhar a habilidade do que era anteriormente. Podemos dizer que a criação de um método mais inovador e eficaz passa pelo interesse do educador em criar um ambiente cada vez mais acolhedor e próximo do cotidiano dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Myrna Cecília Martins dos Santos; OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes; SANTOS, Joel André Ferreira e QUADROS, João Roberto de Toledo. Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico. **Educ. Real.** [online]. 2016, vol.41, n.1, pp.91-115.

BAGOLIN, Luiz Armando. Hermenêutica da Obra de Arte. **Kriterion** [online]. 2011, vol.52, n.123, pp.265-269.

CAMARA, Guilherme Dornelas. Formação técnica e empregabilidade em programas sociais: a experiência do programa bolsa família e do pronatec em uma cidade da fronteira brasil-uruguaí. **Educ. rev.** [online]. 2018, vol.34. Epub 19-Abr-2018.

COSTA, Renata Luiza da e SANTOS, Júlio César dos. A evasão em cursos técnicos a distância. **Educ. rev.** [online]. 2017, n.66, pp.241-256.

EUSSE, Karen Lorena Gil; BRACHT, Valter e ALMEIDA, Felipe Quintão de. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2016, vol.38, n.1, pp.11-17.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson e CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares¹. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2018, vol.24, n.1, pp.33-44.

HARRES, João Batista Siqueira et al. Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)** [online]. 2018, vol.20. Epub 16-Abr-2018.

MATTAR, João. **Games em Educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson, 2010, pp 191-195.

OUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trab. educ. saúde** [online]. 2018, vol.16, n.1, pp.123-140.

ROMEIRO, Joana Marques e FIGUEIREDO, Amélia Simões. Estratégias de ensino em enfermagem para colaborar e trabalhar em equipe: revisão integrativa da literatura. **Rev. Gaúcha Enferm.** [online]. 2017, vol.38, n.3. Epub 12-Abr-2018.

SALVADOR, Pétala Tuani Candido de Oliveira et al. **Ensinar sistematização da assistência de enfermagem em nível técnico: percepção de docentes.** *Acta paul. enferm.* [online]. 2016, vol.29, n.5, pp.525-533.

SANTOS, Fernanda Pereira; NUNES, Célia Maria Fernandes e VIANA, Marger da Conceição Ventura. **A Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio.** *Bolema* [online]. 2017, vol.31, n.57, pp.517-536.

SANCHEZ BEDOYA, Héctor Gerardo; AMADOR MONTANO, José Francisco; ROJAS GARCIA, Jorge Luis e DUQUE CUESTA, Eduardo Augusto. **Las Ayudas Hipermediales Dinámicas (AHD) en los Proyectos de Aula. Encuentros**[online]. 2015, vol.13, n.2, pp.25-38.

SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira; OLIVEIRA, Katya Luciane de e MOREIRA, Ana Elisa da Costa. **Estratégias de Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional.** *Psico-USF* [online]. 2015, vol.20, n.3, pp.433-446.

SILVA, Luciana Leandro da. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.** [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.113-126.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educ. Real.** [online]. 2018, vol.43, n.2, pp.551-568.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira e CARMO, Jefferson Carriello do. Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Interações (Campo Grande)** [online]. 2015, vol.16, n.1, pp.

VASSILIADES, Alejandro. Trabajo docente, escolarización y desigualdades sociales: contribuciones y debates en la investigación educativa en argentina. **Educ. rev.** [online]. 2018, vol.34. Epub 18-Jan-2018.



PRÁTICAS DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E LETRAMENTO

A LEITURA MEDIADA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA – UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO CONTO EM SALA DE AULA

Jairlene Costa da Silva Souza

Graduanda em Letras com habilitação em língua portuguesa, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB),
jairlene@hotmail.com

Jocelma Gadelha

Graduanda em Letras com habilitação em língua portuguesa, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB),
jocelma_gadelha23@hotmail.com

Zenilda Ribeiro da Sila

Graduada em Letras pela UFPB; Mestrado Profissional em Letras pela UFCG; Professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual da Paraíba, zrprofessora.2013@gmail.com

RESUMO

Um dos aspectos no ensino da língua materna que os professores têm se empenhado é despertar nos alunos o prazer em ler, isto porque a leitura possibilita ao homem a inserção e participação ativa no meio social, tornando-se um indivíduo apto para usar, de modo eficaz, a língua nos mais variados contextos comunicativos. Deste modo, faz-se necessário que o professor pesquise métodos e práticas pedagógicas que agucem desde cedo o gosto pela leitura. Neste trabalho, apresentaremos uma breve experiência com a prática de leitura mediada utilizada nas oficinas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz, localizada na cidade de Sousa, Estado da Paraíba. Iniciaremos com uma discussão teórica acerca do ensino de leitura, refletiremos sobre os fatores que contribuem essencialmente para o desenvolvimento dessa habilidade e, conseqüentemente, para a construção dos significados dos textos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para isso, respaldamo-nos em alguns teóricos como Delmanto (2009), Ferraz (2008), Leffa (1996), entre outros que propõem discussões e esclarecimentos a respeito da temática. Embasados nos aspectos teóricos aqui discutidos, mostraremos, através da experiência vivenciada em sala de aula, que práticas pedagógicas como a leitura mediada pelo professor, podem dar resultados significativos, pois obtivemos respostas muito satisfatórias. Fazer a leitura de forma compartilhada e mediada criou expectativas, despertou a curiosidade e estimulou os alunos para leituras posteriores.

Palavras-chave: Leitura; Mediação; Inferências.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade de elevado grau de importância para a vida dos sujeitos em sociedade. Em virtude disso, muitas discussões têm surgido em torno de sua relevância para a formação de leitores e de cidadãos críticos, bem como da prática de ensino de língua materna. Isso se justifica devido ao fato de que a leitura possibilita ao homem a inserção e participação ativa no meio social e, por isso, essa prática deve ser desenvolvida desde cedo e, primordialmente, no âmbito escolar.

Partindo do princípio que uma leitura eficaz de um texto vai além da decodificação do sistema linguístico compartilhado pelos interlocutores, já que para produzir sentido daquilo que lemos é

necessário processar, criticar e avaliar as informações contidas no texto, estabelecendo conexões com nosso conhecimento já formado. Recorremos ao método da mediação pedagógica da leitura com uma prática docente que auxilia o professor de língua portuguesa no desenvolvimento das habilidades cognitivas responsáveis pelo processamento da leitura.

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino da leitura deve ir além do ato monótono, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizada, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade.

Assim sendo, com este trabalho pretendemos relatar uma experiência dos bolsistas do PIBID, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz, na sala do 9º ano do ensino fundamental, localizada na cidade de Sousa, estado da Paraíba, sob a supervisão da professora Zenilda Ribeiro da Silva e da Coordenadora de campo Vanalucia Soares da Silveira Oliveira. Recorremos como proposta metodológica realizar uma experiência de leitura mediada, utilizando o gênero conto, com o intuito de estimular os alunos à prática da leitura, ajudando-os a desenvolverem suas habilidades cognitivas.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do projeto os bolsistas, por meio de planejamentos semanais, desenvolveram as sequências didáticas, escolhendo os textos para leitura e as atividades que seriam aplicadas nas oficinas, tendo sempre como objetivo chamar a atenção dos alunos para a leitura, procurando meios de fazê-los ler, compreender e interpretar, tornando-os sujeitos críticos e reflexivos.

Como aporte teórico fizeram-se uso de pesquisas e leituras de livros, buscando assim subsídios que nos levasse a refletir em práticas metodológicas que promovesse estratégias de leituras eficientes que motivassem os alunos a ir além de decifrar um código escrito, mas que descobrisse na prática da leitura uma fonte de prazer e fruição. Neste caso, recorreremos às leituras literárias, utilizando o gênero conto, por se tratar de um texto mais curto, tornando fácil a leitura compartilhada em sala de aula.

3 A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA BREVE DISCUSSÃO

É através da leitura que podemos interagir e compreender o mundo a nossa volta e sua própria formação. Realizar atividades que contribuem para o nosso crescimento e para agir ativa e criticamente na sociedade. Por isso, Delmanto (2009) ressalta que a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar o seu trabalho para práticas cujo objetivo não seja apenas o ensino de leitura em si, mas desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura (com também, da escrita) para enfrentar os desafios da vida em

sociedade e, a partir do conhecimento adquirido com essa prática e com suas experiências, continuar o processo de aprendizado e ter um bom desempenho na sociedade ao longo da vida.

A autora ainda acrescenta que diante das diversas transformações com as quais convivemos, a escola precisa, mais do que nunca, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura é um processo que não está limitado apenas ao âmbito escolar ou somente um meio para obter informações, mais do que isso, ela deve ser uma prática que todos possam usá-la na própria convivência com o meio social. Entretanto, o que observamos é que, em muitas escolas, a leitura ainda é desenvolvida a partir da influência de muitos modelos tradicionais ou concepções errôneas de leitura. Solé (1998, p.33) discorre sobre essa problemática e esclarece que,

[...] o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escolar, dos meios que se arbitram pra fortalecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

O posicionamento da autora esclarece e ratifica o que dissemos anteriormente que muitas concepções ultrapassadas ainda perduram no método de ensino das escolas, principalmente pelo fato de muitos professores ainda estarem atrelados a práticas de leitura equivocadas. Esse fato, por sua vez, nos leva a acreditar que o ensino de leitura pautado nessas concepções acaba limitando as possibilidades de formação de bons leitores, capazes de interagir com as diversas estratégias de leitura.

Desse modo, vemos que é preciso adotar métodos, criar situações que possibilitem aos alunos a capacidade de desenvolverem diferentes capacidades de leitura. Sobre isso, Delmanto (2009) considera que devemos ensinar, além da decodificação, a compreensão, apreciação do texto, assim como a relação do leitor com o texto. A autora acrescenta que se os educadores propuserem atividades visando a esses objetivos,

[...] os alunos serão capazes não apenas de localizar informações, mas de relacionar e integrar as partes do texto, de refletir sobre os seus sentidos – captando as informações implícitas, de perceber relações com outros contextos, assim como de gerar mais sentidos para o texto e de valorar os que leem de acordo com seus próprios critérios (DELMANTO 2009, p. 29).

Essa concepção revela o tratamento que deve ser dado ao ensino de leitura em sala de aula: a leitura deve ser vista como um processo de construção de significados. Diante disso, vemos a necessidade de a escola oferecer diferentes possibilidades de trabalho com a leitura, objetivando a formação de leitores críticos e conscientes de sua realidade.

4 A LEITURA MEDIADA COMO ESTRATÉGIA EM SALA DE AULA

Como já discutimos, a leitura é essencial para o bom desenvolvimento individual e social do homem. É pela leitura que podemos construir e reconstruir conceitos que servirão para a nossa formação enquanto sujeitos sociais. Leffa (1996), ao propor uma definição de leitura, afirma que

A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente (LEFFA, 1996, p. 17-18).

Assim, compreendemos que a leitura é um processo amplo no qual o leitor precisa dispor de diversas estratégias para chegar à compreensão do texto. Em outras palavras, a leitura não estaciona na mera decodificação, tendo em vista que essa concepção, como mostra Kleiman (2004), dá lugar a leituras dispensáveis, pois não modifica a visão do aluno em nada. Assim, Leffa (1996) pretende esclarecer que o leitor dispõe de diversas estratégias para construir o significado do texto e por essa razão, a leitura não deve envolver somente o leitor ou o texto, mas a interação entre o leitor e o texto para, enfim, se produzir o sentido do texto.

Outro aspecto relevante que Leffa (1996) ressalta é que, além das competências essenciais para a leitura, o leitor precisa ter a intenção de ler determinado texto. Na concepção do autor, "essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto" (LEFFA, 1996, p. 17).

Diante desse pressuposto, acreditamos que a leitura não é uma prática isolada e, para que ela ocorra de forma satisfatória, faz-se necessário que o leitor defina, no momento da leitura, os seus objetivos e, assim, possa chegar ao sentido do texto.

Neste sentido, compreendemos que a leitura mediada é uma estratégia de leitura que favorece sentir prazer em ler, segundo Ferraz (2008), a leitura mediada

[...] é aquela realizada pelo professor, em voz alta, de forma sistemática e dirigida aos alunos. Nela, o professor "empresta" sua voz aos alunos ao ler em voz alta para eles, tornando-se, com isso, uma referência de como se lê o texto, de como se fala sobre ele e de como compreende. Entretanto, durante a leitura mediada, o aluno também é leitor, usufruindo de toda a fluência leitora do professor (FERRAZ, 2008, p. 16-17).

Portanto, entendemos que este é um meio eficaz para ser utilizado com leituras literárias, pois através da ajuda do professor mediador os alunos podem ir explorando os aspectos relevantes do texto, apropriando-se dele, tornando-o uma fonte de fruição e prazer. Falamos em leitura mediada e não em mediação da leitura, tendo em vista que existe uma diferença entre os dois termos, como explica Ferraz (2008),

Mediação da leitura são as múltiplas ações usadas pelo mediador para o trabalho de leitura, como espalhar livros e deixar que as crianças explorem e escolham livremente; promover rodas de conversas entre alunos em que se falem sobre os livros lidos pelo grupo e suas impressões (FERRAZ, 2008 p. 16).

Assim sendo a mediação da leitura envolve ações que estimulem os alunos a buscar suas leituras autônomas, enquanto a leitura mediada trata-se de uma leitura compartilhada em sala de aula entre professor e alunos. É neste momento que, segundo Freitas (2012, p. 68), faz-se previsões, inferências, relaciona-se os conteúdos novos com a realidade social, formula-se e responde questões acerca do que se ler extraindo ideias centrais do texto. Tais intervenções do professor auxilia a formação de um leitor proficiente.

Neste caso, podemos dizer que a leitura mediada torna-se uma forma de compartilhar o conhecimento entre professor e alunos, já que à medida que os alunos vão descobrindo os sentidos do texto, “o professor aprende a utilizar toda uma série de estratégias que deverão fazer parte da bagagem do aluno, para que ele possa utilizá-la de maneira autônoma” (SOLÉ, 1996, p. 117). Deste modo, compreendemos que agindo com tais estratégias o professor contribui de modo significativo para que o aluno se torne competente em construir sua aprendizagem.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O trabalho realizado se deu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Mariz, localizada na cidade de Sousa, estado da Paraíba, sob a supervisão da professora Zenilda Ribeiro da Silva e da Coordenadora de campo Vanalucia Soares da Silveira Oliveira. Após algumas reuniões de planejamento, os bolsistas do PIBID, pensando no melhoramento do IDEB das turmas avaliadas e no combate a deficiência da leitura e escrita dos alunos, decidiu-se o seguinte tema para o subprojeto do PIBID na escola: “O PIBID na sala de aula: desenvolvendo habilidades cognitivas e linguísticas através da leitura e da escrita.”

Após a divisão das equipes e das turmas que seriam trabalhadas, entre elas uma do nono ano do ensino fundamental, composta por 16 alunos que, segundo a professora da turma, apresentavam dificuldades na compreensão de textos, assim ficou decidido que a dupla de alunas bolsistas que ficaram responsáveis por esta série começaria dando ênfase no trabalho com a leitura.

Em reunião de planejamento ficou decidido junto à professora de língua portuguesa que usaríamos o gênero literário “conto” para aguçar o prazer de ler nos alunos. Para que isso ocorresse, a professora sugeriu às bolsistas pesquisar sobre estratégias de leitura, como a leitura mediada, para que estimulasse os alunos a entender e compreender o que ler. Depois de algumas discussões a cerca dos textos trabalhados, decidiu-se que para o primeiro semestre, o primeiro texto utilizado seria o conto “Caso de Secretária”, de Carlos Drummond de Andrade. Após a escolha do texto foi planejada a sequência didática para ser trabalhada durante o primeiro mês de oficinas.

5.1 O CONTO CASO DE SECRETÁRIA

Para a leitura do conto “Caso de Secretária”, do escritor Carlos Drummond de Andrade, foram elaboradas as seguintes oficinas:

- **1ª Oficina:** Apresentação oral com uso de slides do escritor Carlos Drummond de Andrade, através de um breve relato bibliográfico e das características do gênero conto. Realização de uma dinâmica que ressalte a importância da leitura;
- **2ª Oficina:** Leitura do conto “Caso de secretaria” de Carlos Drummond de Andrade, apresentando o texto através de slides de forma pausada e questionada com os alunos, procurando despertar neles a curiosidade através de inferências do texto;
- **3ª Oficina:** Atividades de reflexão e análise do texto através da aplicação de um questionário de compreensão e interpretação e de uma roda de conversa, analisando e refletindo sobre o texto através de perguntas que estimule o raciocínio para compreender a leitura, abordando temas como amor, carinho, atenção, fidelidade e respeito, e confirmando ou refutando as hipóteses levantadas anteriormente;
- **4ª Oficina:** Reapresentação do conto através de um vídeo e solicitação aos alunos que escrevessem um pequeno comentário sobre o que acharam do texto (se gostaram ou não, o porquê, o que aprenderam durante as aulas e com o texto).

Na primeira oficina preparamos slides para apresentação do gênero conto e apresentamos um pequeno relato sobre o escritor Carlos Drummond de Andrade. Procuramos saber se os alunos haviam lido algum texto dele. Segundo eles, já ouviram falar no escritor, mas não lembravam e alguns até afirmaram não ter lido nada dele. Fizemos também uma dinâmica em que mostramos para eles que a leitura não é apenas decifrar o código escrito, mas que para sentirmos prazer em ler precisamos usar algumas habilidades que dão sentido à leitura. Durante a dinâmica os alunos se divertiram e mostraram animados em relação ao PIBID. Na dinâmica colocamos um doce em cima da mesa dos alunos e escrevemos no quadro que eles tinham que abrir o doce sem usar as mãos. Todos ficaram aflitos para abrir o doce e inventaram muitas maneiras complicadas para abri-lo, ao final do tempo, explicamos que na escrita dizia apenas “não use suas mãos”. No caso eles podiam pedir ao colega do lado para abrir seu doce, evidenciamos assim que ao lermos algo, precisamos usar nosso raciocínio lógico para irmos além do código escrito.

Como se pode notar a leitura do conto se deu na segunda oficina, seguindo a sugestão de realizamos uma leitura mediada em sala de aula, levamos uma cópia impressa do texto para cada aluno, no entanto, foi orientado pela professora da turma e supervisora dos bolsistas na escola, levar o texto em formato digital, em partes fragmentadas, para ser lido através de projetor digital. Desta forma, as bolsistas providenciaram o texto em slides, com pausas na leitura, em especial em partes

do texto que suscitasse mais curiosidade dos alunos, intercalando esses fragmentos com *emojis* que demonstravam carinhas de tristeza, felicidade, dúvida e espanto.

Os resultados se mostraram extremamente positivos, pois, a cada slide passado, os alunos que já haviam esquecido o texto impresso, demonstraram total envolvimento na história. A expectativa para o desfecho da leitura era evidente em seu semblante, eles participaram de forma ativa, fizeram suposições e inferências, deram a sua opinião e no final da leitura houve uma grande euforia entre os alunos, o que evidenciou que a leitura proporcionou prazer entre eles.

Como se tratava de um texto literário antigo, ficamos pensando se algumas palavras não mais usadas no português atual seria um empecilho ao entendimento da leitura, no entanto, percebemos que não houve esse comprometimento, ao contrário, um dos alunos, que no início da leitura estava debruçado em cima da mesa escolar, mas que logo foi despertado pela história do conto chegou a dizer em sala de aula: “- *Uma leitura assim vale a pena, porque a gente entende o que está sendo dito, eu não gosto é dos textos que chega aqui, que a gente lê e não entende nada*”.

Ao final da aula, esse aluno acompanhado por seu colega, um dos mais tímidos da turma, que não se expressou durante a leitura, nos procurou em particular e perguntou:

A1- Professora, o homem entrou no quarto da secretária sem roupa?
Bolsista- Por que você me faz essa pergunta, tem alguma coisa no texto que diga isto?
A1- O menino tímido apontou para a parte do texto que diz: “liberto da roupa incômoda....”

Achamos muito positivo, pois foi um trecho que nenhum dos outros alunos chegou a comentar durante a aula, a maioria dos alunos estavam eufóricos, rindo e fazendo suas observações, porém este aluno parecia distante e pouco interessado, contudo, no final da aula, percebemos que na verdade ele estava acompanhando a leitura de tal modo que pode perceber um detalhe significativo, mas por timidez não participou no debate e, ao final da aula, buscou apoio no colega para esclarecer sua dúvida. Então dissemos a ele:

Bolsista: A literatura é isso, ela nos faz refletir sobre muita coisa e deixa margem para nossa imaginação, nós não podemos afirmar se o homem entrou no quarto sem roupa, talvez a roupa incômoda que ele se livrou fosse uma peça do vestuário como uma gravata, mas ele se livrou de algo, só não podemos afirmar se foi a roupa toda!
(houve risos)
A2: Eu acho que foi professora (risos)

Na ocasião da terceira oficina aplicamos um questionário de compreensão e interpretação, através deste questionário pudemos fazer perguntas que estimulasse o raciocínio dos alunos para que chegassem a conclusões coerentes a respeito do texto. Alguns revelaram não compreender as intenções da secretária. O resultado desta oficina também foi muito proveitoso, pois a maioria da turma se envolveu nas discussões, alguns se posicionando contra a atitude do homem, da secretária ou da família, e outros defendendo.

Por ocasião da última oficina nos deparamos com seguintes comentários por parte dos alunos:

- Aluno A: Eu acho que essa secretária estava completamente apaixonada.
- Aluna B: Não, a intensão dela era de distraí-lo para que a surpresa desse certo.
- Aluno A: Se a intensão fosse só essa ela não tinha aprontado as coisas desse jeito, a mulher dele não ficou sabendo do que a secretária aprontou.
- Aluna C: Também acho que ela estava apaixonada.

Perguntamos a todos e a maioria disse que achava que não, o objetivo era apenas a surpresa. Também ficamos felizes quando perguntamos se eles estavam dispostos a lerem outros textos e a grande maioria das respostas foram positivas, ouvimos expressões como:

- Gostei muito da leitura, foi divertida, espero que as outras sejam também.
- Foi muito bom, porque entendemos a história.
- Esse texto me incentivou a ler sim outras coisas.

Refletindo sobre essa experiência com o conto “Caso de Secretária”, compreendemos que a leitura mediada realmente favorece a compreensão dos alunos, ajudando-os a reconhecer o prazer que existe em ler e entender, o que os estimula a serem no futuro leitores autônomos.

CONCLUSÕES

Ao final da sequência didática acreditamos termos alcançado resultados positivos através do método da leitura mediada. Percebemos que esse meio ajuda a despertar o interesse do aluno no que é lido pelo professor em sala de aula. A leitura transforma-se em uma prática cognitiva, pois a medida que avançamos no texto foi perceptível que os alunos começaram a relacionar as informações que estavam recebendo com seu conhecimento prévio do mundo, relacionando-os, fazendo inferências e suposições. Quando dávamos as pausas percebíamos que existia grande expectativa para saber o que aconteceria no final da história. Assim, a leitura do texto proporcionou prazer, fruição na turma, de modo que ao final da sequência estes demonstraram motivação para as futuras leituras que ainda traríamos para a sala de aula.

Como a escola deve ter o objetivo de formar leitores (Deltamo, 2009), devemos então como professores sempre estar em busca de metodologias que estimulem os alunos a desenvolverem suas habilidades cognitivas, ajudando-os no processo de amadurecimento como leitores autônomos, conscientes de seus próprios gostos.

Acreditamos, portanto, no que como diz Solé (2009, p.117), “as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos”. Assim, que este trabalho possa contribuir para o entendimento, que o desenvolvimento de sequências didáticas que promovem leituras mediadas em sala de aula são métodos eficientes para o desenvolvimento das habilidades cognitivas na formação de leitores e, para que isto ocorra então, é necessário que a escola disponibilize tempo para atividades que proporcionem prazer em ler, promovendo ocasiões reflexivas que contribuam para o

entendimento que a leitura é prática, que nos garante uma participação ativa no nosso meio social e que contribui para a nossa formação humana e intelectual.

Desejamos que nossos esforços, aqui empreendidos, ajudem na ampliação de discussões acerca da importância do desenvolvimento de mais atividades que tenham por objetivo promover a leitura mediada em sala de aula e que possam surgir mais pesquisas voltadas para este tema, desmitificando a ideia de que o jovem de hoje não gosta de ler, pois isso só acontece se eles não forem instigados. E fazemos isso quando introduzirmos em nossas salas de aula atividades que proporcionem prazer na leitura.

REFERÊNCIAS

DELMANTO, Dileta. **A leitura em sala de aula**. Construir Notícias, Recife, ano 08, n. 45, p. 24-26, mar./abril. 2009.

FERRAZ, Marta Maria Pinto. **Leitura mediada na biblioteca: uma experiência em escola pública**. 2008. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Doi:10.11606/D.27.2008.tde-20052009-135633. Acesso em: 2018-02-21.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; RODRIGUES, Caroline; SILVA, Cláudia Heloísa Schmeiske da; LOPES, Iveuta Abreu; COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

LEFFA, Wilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sangra – Luzzatto, 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 194p.

SEMIÓTICA E LITERATURA POPULAR: UMA PERSPECTIVA DE LEITURA APLICADA NO CONTO “O FALSO PADRE”

Juliana Silva dos Santos

Acadêmica do curso de Letras na Universidade Federal de Campina Grande, julianasjp16@gmail.com

Ana Maria Lourenço de Andrade

Acadêmica do curso de Letras na Universidade Federal de Campina Grande, anamaryabeatti@gmail.com

RESUMO

O presente artigo faz uma análise semiótica do conto “O falso padre”, que foi realizado a partir de um projeto de pesquisa, que se fundamenta na semiótica *Greimasiana*, que se estrutura em três níveis: narrativo, discursivo e fundamental, aqui renomeado por três níveis de leitura, aplicado ao gênero conto. Na análise, o primeiro nível de leitura é onde fazemos a significação do texto, atribuindo-lhe sentidos. No segundo nível, fazemos relações intersubjetivas do enunciador num tempo (linguístico e cronológico) e espaço (linguístico e geográfico), em que ele está inserido, permitindo a possibilidade de discursivizar os atores. E no último nível, apresentamos relações de tensão dialética de temas e figuras encontrados no gênero textual. A escolha do corpus foi devido a ênfase que se deu ao trabalho, correspondendo aos objetivos que é ‘resgatar a oralidade’, significar qualquer texto e apresentar uma proposta de estudo na educação básica. Diante do exposto, foi possível fazer uma leitura semiótica no conto, nos três níveis de leitura. No que se refere ao primeiro nível narrativo, foi encontrado cinco sujeitos semióticos, seus objetos de valores, Adjuvantes, Oponentes e Destinadores. No segundo nível, foi discursivizado sobre a semântica e a sintaxe, na qual se analisou a questão do sentido no conto. E por fim, no terceiro nível encontrou-se a estrutura fundamental, que está à tensão dialética estudando o processo do contrário e seus contraditórios e as relações de valores estabelecidos pelos personagens.

Palavras-chave: semiótica; literatura popular; oralidade; conto.

INTRODUÇÃO

Os contos populares em sua essência variam com o tempo, modificando sua significação de contador para ouvinte. Esse tipo de conto surgiu da necessidade humana de passar seus valores culturais de geração para geração, transmitindo assim uma parte significativa da cultura de seus antepassados. As histórias ganham vida a partir da fala e do uso variado do discurso usado pelo enunciador para cativar o ouvinte e ilustrar a realidade posta (LIMA,2011).

A pesquisa é de cunho bibliográfico e analítico, tem por finalidade fazer uma análise semiótica sobre um discurso popular, que é o conto, “O Falso Padre”. A análise tem objetivo ser aplicada em salas de aula do ensino fundamental dos anos finais, com intuito de que os alunos também possam resignificar os textos.

A análise se fundamenta nos estudos da semiótica *greimasiana*, que se estrutura em três níveis: primeiro nível narrativo, segundo nível discursivo e terceiro nível fundamental. Nesta pesquisa foi nomeado por primeiro, segundo e terceiro níveis de leituras.

O conto foi ouvido do Sr. Raimundo Vieira da Silva, de 77 anos, morador de São José de Piranhas- PB. Foi gravado com a permissão dele, às 17:00 horas, do dia 22 de setembro de 2016. O senhor Raimundo nos contou quatro contos e a escolha desse conto “O Falso Padre” foi devido ao bom humor que há na história e a animação que ele colocou.

Além da proposta de ser apresentado para ser trabalhada na sala de aula, isso possibilitará que os próprios alunos ajudem a valorizar a ‘oralidade’ dos contos de sua própria região, e aplicabilidade da teoria em fazer tais leituras, pois enriquecerá os mesmos no que diz a compreensão textual.

O conto popular é uma narrativa em prosa de grande densidade semântica e valor simbólico, cuja ação se reporta a um tempo e lugar indeterminado: “Era uma Vez...” deslocando o ouvinte para um espaço maravilhoso em que acontecimentos e as coisas não podem ser explicadas numa ordem convencional (CASCUDO, 1986).

Neste conto o enunciador apresenta um discurso baseado na ideia de que a riqueza se sobrepõe a sensatez. Para confirmar a história, o enunciador dá voz a cinco atores, exercendo o papel de: cidadão, o padre vigário, o povo, e a dupla personalidade do bispo. Além de dizer que o sujeito morou na sua cidade.

A falta de um nome próprio é uma característica do conto popular, pois o enunciador não se caracteriza como personagem, por tanto seu papel é contar a estória e possibilitar que a mesma possa ser contada por outras pessoas.

1 RESUMO DO CONTO: O FALSO PADRE

Tudo começa com um certo cidadão, assim nomeado pelo contador, que se encontrava desesperado por não arrumar nada e decide fazer algo a respeito da sua situação. Primeiramente, ele pede uma batina emprestada e sai por aí, até chegar numa cidade em que não há padre e o povo precisava de um padre para realizar suas cerimônias. Ele se aproveita da ingenuidade do povo para se disfarçar de padre.

E logo, o falso padre começa a batizar, casar e conseqüentemente a ganhar muito dinheiro. Depois a notícia desse padre chega na diocese em que se encontra o bispo que decide então averiguar quem é esse padre. Chegando à cidade, encontra-se com o cidadão e começam a conversar.

O bispo, ao ver o cidadão, constatou que ele não era padre, pois o cidadão se revelou mesmo antes e mostrou ao bispo o tanto de dinheiro que já tinha ganho e estava disposto a dividir com ele. O bispo não pensou duas vezes e deixou continuar a farsa.

2 SEGMENTAÇÃO DO CONTO ANALISADO

- Sg1 A decisão do cidadão de inventar um negócio
- Sg2 O cidadão vai até seu Vigário pedir uma batina
- Sg3 O Vigário empresta a batina para o cidadão
- Sg4 A partida do cidadão
- Sg5 O cidadão encontra uma cidade para ficar
- Sg6 O cidadão se disfarça de padre na cidade onde chega
- Sg7 A animação do povo com a chegada do novo padre
- Sg8 O cidadão ganha muito dinheiro do povo
- Sg9 A notícia chega à diocese
- Sg10 O bispo sai para investigar quem era o padre
- Sg11 A revelação do falso padre
- Sg12 O cidadão mostra o tanto de dinheiro que ganhou
- Sg13 O Bispo e o falso Padre tornam-se cúmplices
- Sg14 O povo vai para a igreja ouvir o sermão do bispo
- Sg15 Um dos fiéis fala
- Sg16 E o povo aplaude.

3 APLICANDO OS NÍVEIS DE LEITURA

3.1 PRIMEIRO NÍVEL DE LEITURA

O Sujeito Semiótico 1

O sujeito semiótico 1 (S1), nomeado de cidadão, é destinado por um *querer ganhar dinheiro* (OV2). O Padre e o Bispo corrupto funcionam como Adjuvantes, enquanto a verdade como Oponente.

Para conseguir dinheiro, o (S1) precisa de uma batina (OV1), e se disfarça de padre.

O (S1) começa disjunto do seu objeto de valor e termina conjunto com o mesmo.

O discurso do (S1) se qualifica como persuasivo ao *querer-fazer* ganhar dinheiro.

O Sujeito Semiótico 2

O sujeito semiótico 2 (S2), nomeado como Padre Vigário tem como objeto de valor a ajuda ao cidadão, é destinado por um *poder ajudar* (OV1) e tem como Adjuvante a boa vontade.

Para conseguir ajudar, o S2 empresta sua batina (OV2), ao cidadão para cumprir sua promessa.

O (S2) começa disjunto do seu objeto de valor e termina conjunto do mesmo.

O discurso do (S2) se qualifica como *poder fazer* ajudando o cidadão.

O Sujeito Semiótico 3

O sujeito semiótico 3 (S3) nomeado de povo, é destinado por um *querer ter* um padre (OV3) na paróquia e tem como Ajuvante o cidadão (falso padre).

Para conseguir um padre, o S3 pagam ao cidadão para realizar as cerimônias.

O (S3) começa disjunto do seu objeto de valor e termina conjunto com o mesmo.

O discurso do (S3) se qualifica pelo *querer ter* um padre na cidade.

O Sujeito Semiótico 4

O sujeito semiótico 4 (S4) nomeado como Bispo bom, tem como objeto de valor descobrir a verdade (OV1), o Ajuvante do S4 é o cidadão.

O (S4) começa seu percurso disjunto do seu objeto de valor e termina conjunto com o mesmo.

O discurso do S4 qualifica-se como *querer-fazer*, descobrir a verdade sobre o Padre.

O Sujeito Semiótico 5

O sujeito semiótico 5 (S5) nomeado pelo Bispo ruim, é destinado pela ganância, tem como Ajuvante o cidadão, e como Oponente o povo.

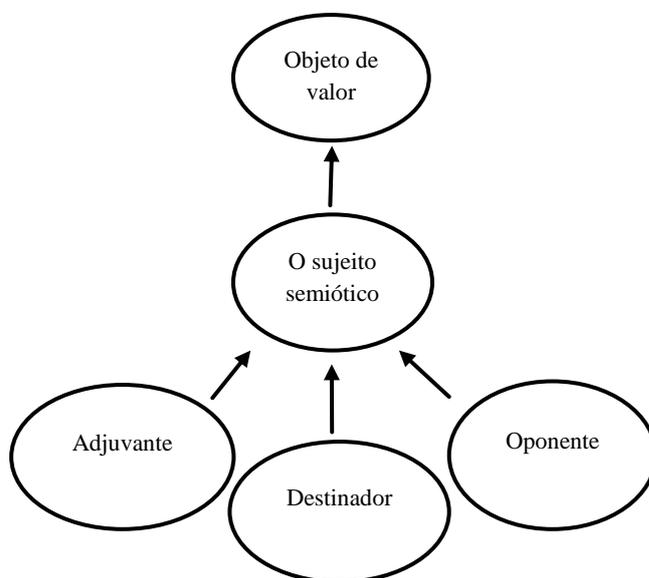
O (S5) para conseguir dinheiro (OV1) permanece em silêncio.

O S5 começa disjunto do seu objeto de valor e termina conjunto com o mesmo.

O discurso do (S5), se qualifica como *saber-fazer*, por poder continuar a farsa.

O esquema da figura 01 representa a relação dos personagens na narrativa.

Figura 01: esquema representativo da relação dos personagens na narrativa.



Fonte: elaborada pelos autores.

3.2 SEGUNDO NÍVEL DE LEITURA

O enunciador encontra-se distante da enunciação, num “Era uma vez”, e faz os atores ganharem voz, aproximando-os da enunciação.

“- Quer saber de uma coisa? Eu **vou** inventar um negócio [...]”.

O primeiro momento refere-se ao acontecimento do passado, reafirmando a história. Já as falas, no presente, querem que o conto tenha raiz verídica.

O enunciador atribui ao cidadão esperteza para atingir o seu objetivo. O cidadão reconhece que, apenas através da sua audácia em mentir, pode chegar onde quer.

O padre é manipulado pela mentira do cidadão que usa de sua boa vontade ao ajudá-lo a conseguir o desejado.

O povo desejava um padre para realizar suas cerimônias, e o falso padre aproveitou da oportunidade para se promover.

O bispo é caracterizado por duas personalidades, primeiro porque queria descobrir a identidade do falso padre e segundo, ao descobrir a farsa, ele procura manter.

Na passagem:

“- **Agora** nós estamos animados”

Traz a narrativa para o tempo presente e nos remete para a realização do povo com a chegada do novo padre.

A fala empregada no discurso do Bispo bom demonstra sua curiosidade em descobrir a verdade.

“- eu **vou** saber desse padre”

O verbo no presente indica essa busca.

Já a fala do Bispo corrupto é caracterizada pelo uso do presente do indicativo. “- vocês **aqui** estão felizes [...]” indicando num discurso persuasivo a felicidade do povo e declarando sua boa vontade em ajudar o padre.

O tema predominante na narrativa é a *esperteza*, que quer dizer sutileza, sagacidade, finura, astúcia, manha: a esperteza nem sempre é acompanhada de uma inteligência sistemática. Pode ser tida como uma forma de tirar proveito de certa situação. Esse tema é figurativizado na fala a seguir:

“- Quer saber de uma coisa? Eu vou inventar um negócio...”

Outro tema seria a *sabedoria*, que quer dizer: qualidade da pessoa sábia, com muitos conhecimentos. No conto, a sabedoria é algo difícil de se adquirir, pois o cidadão não tinha saber, mas usou um meio fácil para conseguir o desejado através da *esperteza*.

“- [...] não sabia ler, pobre e desesperado da vida porque não arrumava nada [...]”.

O conto aborda ainda a *fé* que quer dizer: a crença, convicção intensa e persistência em algo abstrato que para a pessoa se torna verdade, religião do povo que acreditou em um falso padre que celebrava suas cerimônias e voltaria com as missas na igreja da cidade.

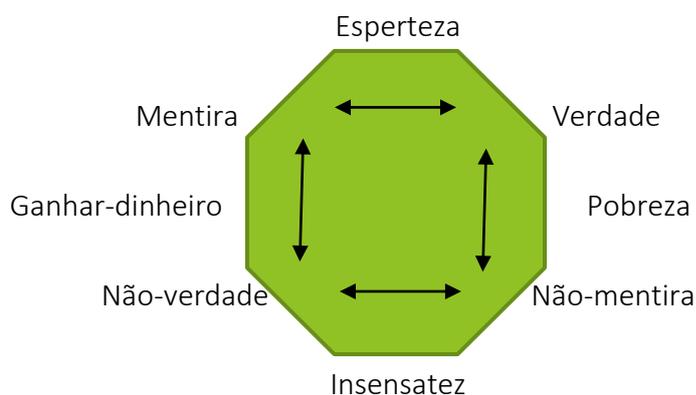
3.3 TERCEIRO NÍVEL DE LEITURA

Ocorre aqui, a tensão dialética entre *mentira versus verdade* que indica o caráter do cidadão e do Bispo ruim. A relação entre *mentira* e a *não-verdade* que faz com que o cidadão ganhe dinheiro. Isso quer dizer que o cidadão se disfarçando de padre consegue seu objetivo através da mentira.

A *verdade* sem a *mentira* faz com que surja a *pobreza*. Isso mostra que se a mentira for descoberta, o cidadão perderá sua ocupação de padre e deixará de ganhar dinheiro.

Essa tensão pode ser representada na figura 02.

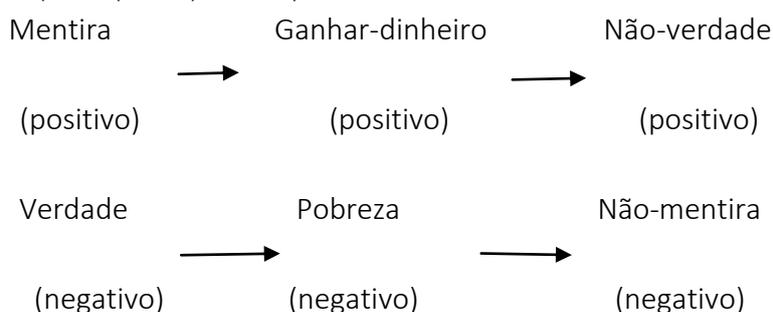
Figura 02: octógono representativo da tensão dialética.



Fonte: elaborada pelos autores.

3.4 RELAÇÕES DE VALORES

Para o cidadão (falso padre) e o Bispo ruim:



CONCLUSÕES

O conto popular é uma forma de manifestação simbólica que decodifica universos culturais que nele estão representados. E nesse sentido, Cascudo (1987) afirma que o processo de recriação da forma oral se assenta numa variante memorizada, que a cada performance, inaugura uma nova versão. E por essa razão a forma oral tradicional sobrevive graças a essa sua grande mobilidade. Além de que os contos exprimem opiniões, sentimentos e um sistema de valores do universo dos

contadores. Portanto, a função social do conto é de ensinamento e lazer, uma vez que podem apresentarem lições morais e se mostra bastante viva nas comunidades rurais.

No primeiro nível de leitura apresenta-se a estrutura narrativa, na qual foi possível encontrar cinco sujeitos semióticos, apesar da narrativa apresentar quatro personagens. Isso se deve a dupla personalidade do bispo, que inicialmente demonstrava ser coerente com a igreja e depois se tornou cúmplice em manter a mentira do falso padre. Sendo assim, os objetos de valores encontrados foi a boa vontade do padre, a busca por dinheiro almejado pelo cidadão e o bispo; e o desejo do povo em ter um padre na cidade. Verificou-se então que os Adjuvantes do falso padre foram todos os personagens que o acompanhou na narrativa. E que o único Oponente seria se a verdade fosse descoberta pelos moradores da cidade, já que o bispo se tornou seu aliado.

Depois de apresentado os cinco personagens do conto, que foram nomeados por: o cidadão, o padre, o povo e a dupla personalidade do bispo, no segundo nível de leitura, foi discursivizado sobre a semântica e a sintaxe, na qual se analisou a questão do sentido no conto. O tempo linguístico e cronológico se encontram no passado marcado pelo discurso do enunciador, já o espaço linguístico se passa num aqui, marcados pelo presente indicado nas falas e ações dos personagens, fazendo parecer que o conto tenha uma raiz verídica. Entretanto, o espaço geográfico se passa em dois planos que são a terra e o inferno. Nesse conto há predominância dos seguintes temas, a esperteza do cidadão em se disfarçar, a sabedoria que na narrativa é algo difícil de se adquirir e a fé, encontrada no povo, na esperança de um padre que celebre as cerimônias da cidade.

Por fim, no terceiro nível de leitura, encontrou-se a estrutura fundamental, que está à tensão dialética entre a mentira *versus* a verdade, estudando o processo do contrário e seus contraditórios. É por esta tensão que também se analisou o conto, conclui-se que a permanência da mentira, implica em algo bom para ambos os lados, seja o falso padre, o bispo ou o povo, pois quando foram estabelecidas relações de valores para os sujeitos semióticos, o cidadão e o bispo, verificou-se que valores como mentira e ganhar dinheiro, são vistos como valores positivos, pois implica a riqueza de ambos e que por outro lado a verdade e a pobreza, são vistos como valores negativos.

REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luis C. **Contos tradicionais do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986. 316p.

DICIO, **Dicionário online de português**. Disponível em : <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em 06 de outubro de 2016.

FIORIN, José L. **Elementos da análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 15 ed. 2014.

GREIMAS, Algirdas J.; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. São Paulo: Ática, 1993.

HJELMSLEV, Louis. **Prolégomènes à une théorie du langage**. Paris: Minut, 1986.

LIMA ARRAIS, M. N. de. **O fazer semiótico do conto popular nordestino: intersubjetividade e inconsciente coletivo.** João Pessoa, 2011.

Anexo

O FALSO PADRE

Era uma vez um cidadão que morava na cidade de São José de Piranhas e não sabia ler, pobre e desesperado da vida porque não arrumava nada, até que certo dia disse:

- Quer saber de uma coisa? Eu vou inventar um negócio aqui pra eu ganhar dinheiro.

Foi até a casa do padre e disse-lhe:

- Seu vigário, eu vim aqui para o senhor me emprestar uma batina, porque eu fiz uma promessa e vou ter que usar por dois anos a batina.

Seu vigário disse:

- Pronto meu filho, eu li empresto!

O cidadão vestiu a batina e desabou no mundo. Quando chegou a uma cidade na qual não havia padre algum o povo todo ficou animado e perguntaram logo:

- O senhor é padre mesmo?

E o sujeito disse: - Sou.

- Agora nós estamos animados porque vai ter padre em nossa freguesia!

Com alegria construíram uma grande igreja, assim o sujeito continuou na cidade, casando, batizando e ganhando muito dinheiro.

Já com a mala cheia de dinheiro, chegou à diocese a notícia desse padre, o bispo intrigado disse:

- Eu vou saber desse padre, porque aqui na minha diocese não tem o nome dele...Eu vou lá.

Chegando lá o bispo quis saber:

- Me diga rapaz, você é padre mesmo? Disseram que você tá casando e batizando aqui, você é padre?

O sujeito disse:

- Seu bispo, cale a boca homem! Eu não sou padre não, mas estou trabalhando aqui como padre, eu caso e batizo. Olhe aqui uma coisa, o que eu tenho aqui pra nós dois.

O sujeito puxou a mala e quando o bispo viu a quantidade de dinheiro imediatamente se calou, já tinha descoberto a farsa.

Já à noite, o povo foi todo pra igreja para rezar e acolher o bispo. Durante o sermão o bispo resolveu falar:

- Olhem meus amigos, vocês aqui estão felizes. Agora vocês têm aqui um padre que antes não tinham.

Um dos fieis disse assim:

- É seu bispo, e pode confiar nele, ele é padre em todo canto! É padre na terra, é padre até no inferno!

E o povo todo aplaudiu.

Raimundo Vieira da Silva, 77 anos, São José de Piranhas, Paraíba, 2016.

O FEMININO NOS CONTOS DE FADA: UMA ANÁLISE DOS CONTOS CHAPEUZINHO VERMELHO E BRANCA DE NEVE

Melina Rodrigues Martins

Université de Nantes, Nantes, France. Universidade Federal da Paraíba, melinarm@gmail.com

Tarcyene Ellen dos Santos da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tarcyene.02@hotmail.com

RESUMO

Os contos de fada são variações dos contos populares ou fábulas e são, geralmente, textos curtos, onde a história se reproduz a partir de um motivo principal para transmitir conhecimentos e valores culturais de geração em geração. Sabe-se que eles são frequentemente utilizados como documentos pedagógicos em classe de língua estrangeira e frequentemente recebem adaptações para o cinema, o que mostra que, mesmo hoje em dia, esses contos ainda são fontes de inspiração e transmissão de ideias. A partir disto, este trabalho busca identificar quais os valores e conhecimentos concernentes à figura feminina são transmitidos quando utilizados como instrumentos pedagógicos ou nos lares. Foram utilizados recursos, conhecidos como Tratamento Automático de Línguas – TAL, que permitem a análise de documentos escritos e orais de maneira automática. A análise TAL foi realizada utilizando programas computacionais - TROPES e AntConc - em dois contos que trazem como personagens principais figuras femininas: *Le Petit Chaperon Rouge* (A Chapeuzinho Vermelho) de Charles Perrault e a versão dos Irmãos Grimm de *Blanche-Neige* (Branca de Neve). Ao fim do trabalho é possível identificar elementos que apoiam a tese de que nestes contos, o feminino é trazido como uma figura fraca, dependente e muito frequentemente oprimida pela figura masculina e, conseqüentemente, estes valores vêm sendo transmitidos por longos anos em lares e em salas de aula. Conclui-se ainda que, as características remarcáveis do feminino são geralmente associadas à estereótipos físicos e em nenhum momento foi possível identificar relações de igualdade entre os sexos.

Palavras-chave: TAL; Contos de fada; Feminino.

INTRODUÇÃO

O tratamento automático de línguas - TAL, permite analisar documentos escritos e orais. O TAL utiliza softwares ou programas de computador capazes de processar dados automáticos e suas principais áreas: processamento automático, tradução automática, geração automática de textos e gerenciamento eletrônico de informações e documentos existentes. (Rohart, 2004).

Relacionadas ao TAL temos disciplinas teóricas e práticas, como a linguística de Corpus, o processamento de dados fonológicos, semânticos, pragmáticos, sintáticos, etc., além das disciplinas existem os softwares para análise de textos. Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos os

softwares TROPES e AntConc para verificar como é visto o feminino nos contos de fada, que são frequentemente utilizados como ferramentas pedagógicas para o ensino.

TROPES é um software de análise semântica criado em 1994 por Pierre Molette e Agnès Landré, entre as funções e ferramentas de análise de texto do Tropes destacamos um editor de ontologias, é possível obter uma arborescência de classificação de referências, bem como uma análise cronológica da narrativa, o diagnóstico do estilo do texto e de palavras chaves, é também uma ferramenta para elaboração de resumos.

O Tropes utiliza técnicas de classificação semântica e de geração de thesaurus que se aproximam da linguística anglo-saxã, particularmente dos trabalhos de John Lyons. Ele explora ativamente a análise do discurso proposicional e análise discursiva cognitiva. Tropes também se inspirou na *Grammaire du sens et de l'expression* (Gramática do senso e expressão) de Patrick Charaudeau para diagnosticar o estilo do texto. (MOLETTE, 2013).

O *software* conta com uma análise morfossintática, um léxico e uma rede semântica para categorizar textos, os resultados são apresentados na forma de relatórios ou representações gráficas. O núcleo de análise semântica, desenvolvido por Pierre Molette, baseia-se em uma lógica de resolução de problemas que faz uso de inteligência artificial. (MOLETTE, 2013).

AntConc é um *software* de uso livre desenvolvido por Laurence Anthony, PhD em Linguística Aplicada pela Universidade de Birmingham, Inglaterra. É um programa escrito em *Perl 5.8* utilizando o editor de texto *ActiveState Komodo* e que pode ser utilizado em *Windows, Macintosh OS X e Linux*.

O AntConc possui as ferramentas *Concordance* que produz linhas de concordância de um determinado termo a partir dos textos analisados; *Concordance Plot*, um gráfico em barras que nos mostra a distribuição do termo que está sendo pesquisado; *File View*, que permite a localização das diferentes ocorrências dos termos pesquisados no arquivo em estudo; *Clusters*, ferramenta que permite a obtenção de uma lista do termo pesquisado em ordem ou de frequência alfabética, de probabilidade ou de suas terminações; *Collocates*, que traz uma lista ordenada das palavras próximas ao termo pesquisado; *Word List* origina uma lista, em ordem alfabética ou por frequência, de todas as palavras que fazem parte dos arquivos escolhidos para a análise linguística; e *Keyword List* que produz uma lista de palavras-chave comparando-se a frequência das palavras do corpus de estudo com a frequência das palavras do corpus de referência. (ALBERTS-FRANCO, 2015)

Nosso objetivo com este trabalho é demonstrar a relevância dos programas de TAL como ferramentas de análise de texto. Quanto ao objeto analisado nosso intuito em examinar o tema do feminino é verificar qual é o ensinamento que tem sido transmitido para várias gerações sobre o papel feminino e a que esses textos relacionam a figura feminina.

A literatura infanto-juvenil se caracteriza como um importante veículo para a comunicação de ideologias e valores defendidos pela sociedade onde foi produzida. No caso dos contos de tradição alemã, como os contos dos irmãos Grimm, e nos contos de tradição francesa do séc. XVII de Charles Perrault, a figura feminina vem sempre marcada pela passividade, submissão, bondade e a mais enaltecida característica é a beleza. Outras vezes, o feminino é caracterizado com vaidade, soberba, astúcia, ambição, como o caso da rainha do conto da Branca de Neve.

Com isso, neste trabalho, através das ferramentas de TAL (Troopes e Antconc), analisaremos a configuração do conto concernente à dialética da diversidade, a fim de identificar o feminismo ou o machismo. O contato direto das crianças com esse discurso pode desencadear uma sociedade menos igualitária.

METODOLOGIA

Trabalharemos com as seguintes classes: oprimidos, opressores, autonomia e relações equitativas.

Através das ferramentas TAL, Tropes e AntConc, buscaremos nos textos a formação da imagem do feminino, eixo oprimido, e do masculino, no eixo opressor, para identificar se existe ou não a questão do empoderamento feminino e das relações de igualdade de gênero.

Para isso, analisaremos a quem os personagens dos contos se relacionam, quais são os adjetivos, verbos, pronomes que formam a imagem de cada figura do conto e, em paralelo, veremos quais temas e sentimentos surgem nessas histórias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No conto *Le Petit Chaperon Rouge* (Chapeuzinho Vermelho), a figura do feminino aparece em três personagens, a chapeuzinho (*le petit chaperon*), sua mãe (*la mère*) e sua avó (*la grand-mère*). A figura masculina aparece no lobo (*le loup*) e no caçador (*le chasseur*).

a) Tropes

A análise com o Tropes mostrou para o primeiro conto que o universo de referência mais remarcável é a família, que coloca em evidência com 28 ocorrências as três figuras femininas do conto. Temos um núcleo familiar essencialmente feminino, a mãe aparece três vezes, ligadas à Chapeuzinho que aparece em 24 ocorrências (figura 1), a mãe (figura 2) é o personagem que faz uma demanda e guia a chapeuzinho ao cumprimento de tarefas.

A avó aparece em 25 ocorrências ligadas à fraqueza, a doença e a velhice (figura 3). À Chapeuzinho Vermelho se reportam os adjetivos pequena e pobre, no sentido de inocência, e também jovem e bonita, e o texto diz que “tout ce qu’elle voit elle aime” - “tudo que ela vê ela ama”, o que traz a ideia de pureza e fragilidade, alguém que não percebe o perigo.

O perigo aparece na figura do lobo, com 16 ocorrências, ele está ligado a fome, no caso o desejo de atacar a Chapeuzinho Vermelho (figura 4). Observamos, a partir do universo de referência do Tropes, que o lobo está relacionado a sagacidade, crueldade, engano e falsidade. O caçador com 2 ocorrências está relacionado a habitação e canídeos, que podem trazer a ideia de segurança, aquele que vem para proteger.

Conforme a figura (5), gráfico área, de análise das referências utilizadas pelo Tropes, nós percebemos que mesmo enquanto protagonista da história, a Chapeuzinho Vermelho não é a

personagem que apresenta uma melhor proximidade de ligação entre a classe central que a define. Nesse tipo de gráfico, maior a distância entre os elementos menores são as relações entre eles, e o tamanho da esfera é proporcional a aparição de ocorrências da palavra chave no texto. Notamos que o lobo (figura 6) é o personagem que apresenta um maior número de conexões entre a palavra central e as classes de referências, e apresenta igualmente uma grande proximidade entre as esferas e a palavra central. Com isso, o lobo, mesmo não sendo o protagonista, indica ser o elemento que direciona o conto.

b) AntConc

O AntConc permite analisar cada palavra do texto de maneira isolada e também em conformidade com outras palavras, o que nos permite obter uma melhor formação da imagem de cada personagem do conto.

No conto da Chapeuzinho, em concordância com o Tropes, a personagem aparece em 24 ocorrências e se relaciona com as seguintes palavras: pobre, pequeno, bonita, avó, lobo, floresta e caminho (*pauvre, petit, jolie, mère, grand-mère, loup, forêt, chemin*). As palavras pobre e bonita trazem com elas a ideia de que essa personagem é frágil, fraca, inocente. A mãe e a avó são o núcleo familiar, a mãe está relacionada à recomendação, conselho, casa, comida, proteção e segurança (*la recommandation ou le conseil, à la maison, à la nourriture, à la protection, à la sécurité*). A avó se relacionam as palavras doença, fraqueza, devorar (*malade, faible, dévorer*) que nos mostra seu estado de necessidade, de vigilância e cuidados.

Foi constatado (figura 7) que a representação do feminino se produz ao longo do conto, sendo a figura da avó com maior número de ocorrências. No que diz respeito aos personagens masculinos (figura 8), nós temos o lobo e o caçador, o lobo é identificado em 16 ocorrências, como no Tropes, o que nos mostra a confiabilidade dos programas, no que concerne a contagem ao lobo são ligadas as palavras animal, esperteza e cruel (*animal, ruse, cruel*). Quanto ao caçador, apesar de sua ação salvadora, ele é ligado a palavra despedaçar.

A partir do AntConc é possível também criar um índice lematizado:

- Grandmère->[vieillesse] [maladie] [faiblesse] [malade] [vielle] [malade] [faible]
- Petit Chaperon->[petit] [pauvre] [innocence] [jeune] [jolie] [pureté] [fragilité] [fleurs]
- Loup->[faim] [sagacité] [cruauté] [tromperie] [fausseté] [cruel] [animal] [observa] [dévorer] [renifla]
- Chasseur->[sécurité] [protéger] [dépeça]

Baseados nos universos de referências encontrados pela análise semântica dos dois programas nós obtivemos a figura 9 (9a e 9b).

No conto Blanche-Neige (Branca de Neve), a figura do feminino aparece em três personagens, a mãe da Branca de Neve (*la mère de Blanche-Neige*), a Branca de Neve (*la Blanche-Neige*), e a madrasta da Branca de Neve, a rainha (*la reine*). A figura masculina aparece no espelho

(le miroir), no caçador (le chasseur), nos sete anões (le sept nains), no príncipe (le prince) e também na figura do pai ausente da Branca de Neve (le père absent de Blanche-Neige).

a) Tropes

A análise do texto com esse programa permitiu separar e identificar as características atribuídas a cada um dos eixos da pesquisa, o Tropes destacou no seu universo de referência principal a mulher (le femme) (figura 10), com 22 ocorrências, relacionando com as categorias classe social, aparência, cognição e arquitetura (classe sociale, apparence, cognition et architecture). Na categoria classe social, nós temos a família, como no conto da Chapeuzinho, tem seu núcleo inteiramente feminino, a relação entre madrasta e filha.

Nas categorias aparência, nós identificamos uma super valorização da beleza, existe a mãe que deseja uma filha bela, branca como a neve, e existe a nova rainha obcecada pelo desejo de ser sempre a mais bela. Temos também a beleza que motiva o respeito e amor do príncipe e a piedade do caçador.

Os sentimentos ligados a figura feminina neste texto, conforme a classificação do programa são a inveja, o ódio, o orgulho, o medo, a desconfiança e a alegria (*la jalousie, la haine, l'orgueil, le peur, la méfiance, la joie*). Nós observamos no histograma (figura 11) que o conto Branca de Neve carrega ao longo do seu texto, uma carga sentimental acima da média das ocorrências. Esse apelo sentimental é historicamente associado à imagem das mulheres, isto é, verifica-se a inexistência de verbos que lidam com ideologias racionalistas, por exemplo: pensar, imaginar, discutir, tratar, argumentar.

No que concerne a figura masculina, encontramos o caçador, o espelho, o príncipe e os anões, onde podemos ver um culto a beleza, o que motiva as suas boas ações. Quanto aos anões, com 14 ocorrências no texto, para assegurar a proteção e o sustento da figura feminina, propõem que ela se ocupe da limpeza.

A figura (12) nos permite refletir sobre a importância das relações sociais dos Anões e da Branca de Neve, assim como os diferentes universos de referência. São os Anões que oferecem apoio e proteção a Branca de Neve e é exatamente isso que o gráfico mostra com o curto espaço entre as esferas que representam essas classes. Observamos também como o aspecto do trabalho dos anões é explorado, a proximidade com a esfera montanha, lugar de trabalho, é maior que com a esfera casa.

b) AntConc

Com o AntConc foi possível confirmar a apreciação da beleza como a característica mais desejável para as mulheres, fato facilmente identificável com as diferentes ocorrências de palavras relacionadas à beleza, como adjetivo "bela" com maior número de ocorrências na história, 28 ocorrências, todas relacionadas ou a Branca de Neve ou a Rainha, "Bonita" com 4 referências e "beleza" com 2 ocorrências (Figura 13).

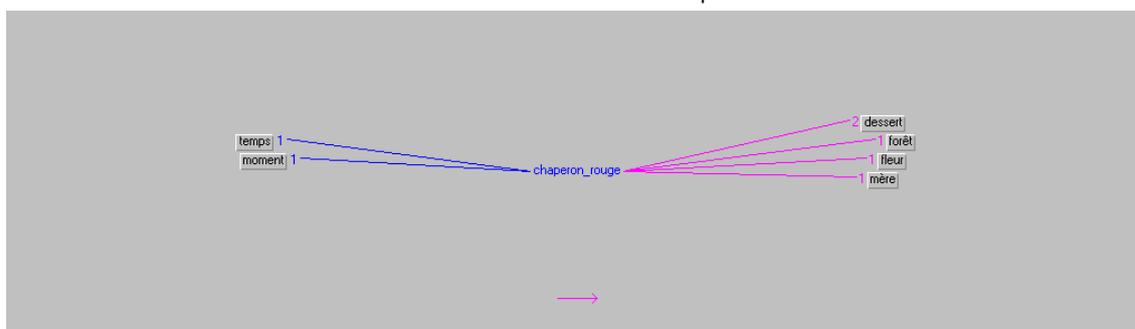
A Figura 14 mostra a distribuição de frequência das palavras citadas. Neste gráfico, é possível reafirmar o forte apelo da história sobre a beleza da mulher. A maior área de ausência de palavras

(ZAM) é sublinhada. Aqui, ZAM significa o espaço da ocorrência de uma palavra para outra no mesmo tipo de referência. Esse apelo da beleza feminina no conto, pode indicar o mesmo objetivo que é compartilhado na publicidade de certos produtos apresentados em alguns países como puramente masculinos, por exemplo: cervejas, automóveis, cigarros.

Em relação ao masculino, temos o pai ausente de Branca de Neve, rei que aparece apenas casando-se com outra mulher após a morte da mãe de Branca. Temos também o espelho mágico, o instrumento de afirmação da beleza e vaidade da nova rainha, cujas principais características também são destacadas pela beleza e verdade, com 18 menções. Outra alusão ao masculino é o caçador contratado pela rainha para matar a Branca de Neve, mas que apesar de sua frieza em aceitar as ordens da rainha, motivado pela beleza de Branca de Neve tem piedade dela e a deixa partir.

Por último, nós temos os anões, que são apresentados como gentis, mas que para acolher Branca de Neve estabelecem a condição de que ela se ocupe dos trabalhos domésticos, como a limpeza e organização da casa, lavar, costurar e cozinhar.

Figura 1 – Gráfico em estrela das referências relativas à Chapeuzinho Vermelho.



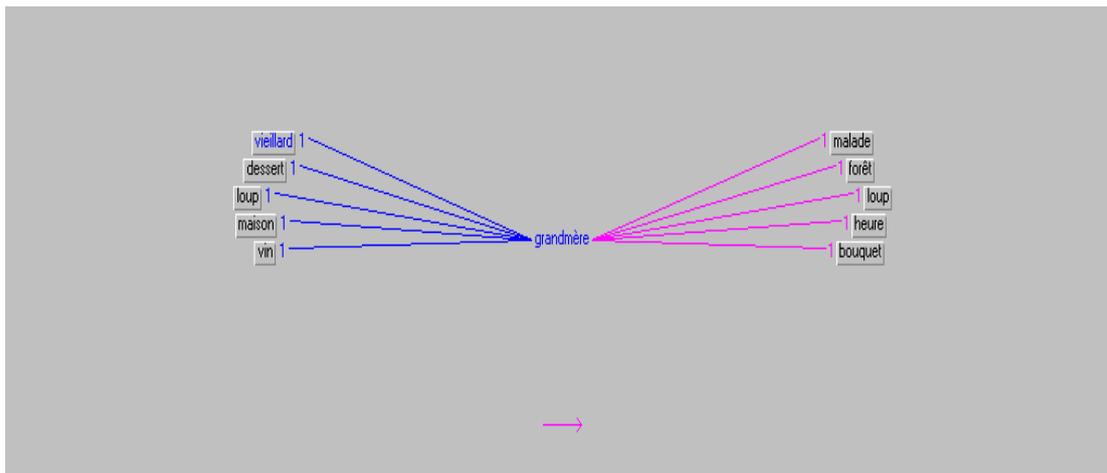
Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 2 – Gráfico em estrela das referências relativas à mãe.



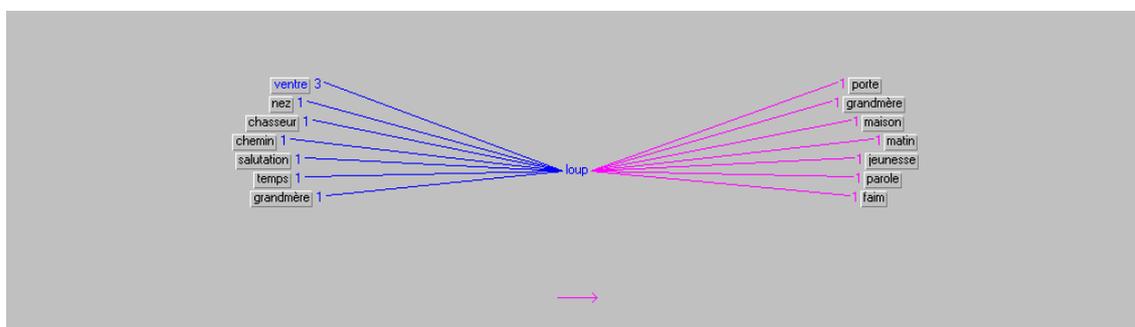
Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 3 – Gráfico em estrela das referências relativas à avó.



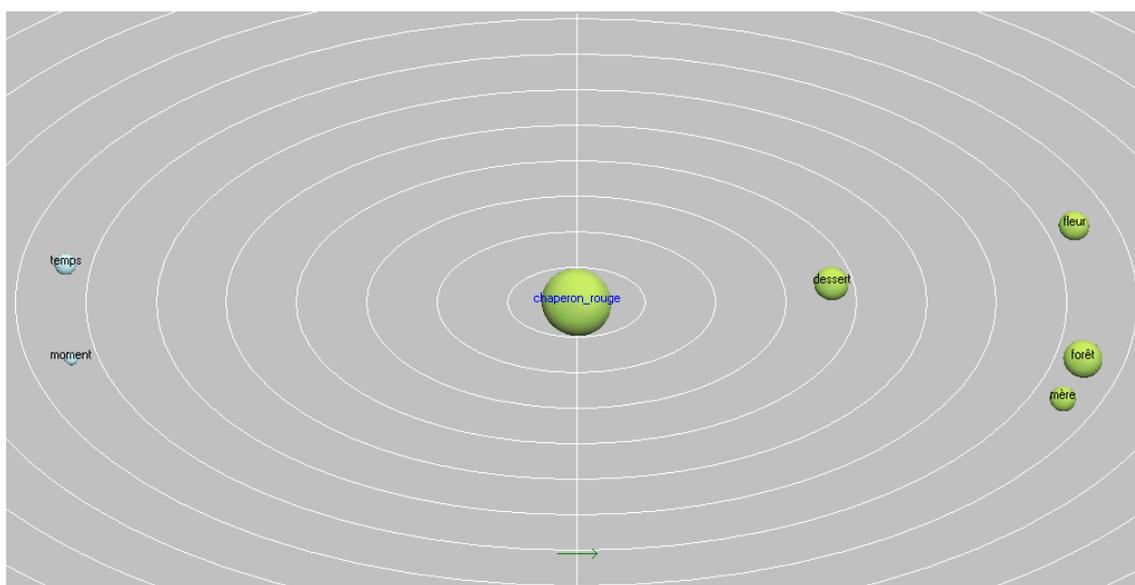
Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 4 – Gráfico em estrela das referências relativas ao lobo.



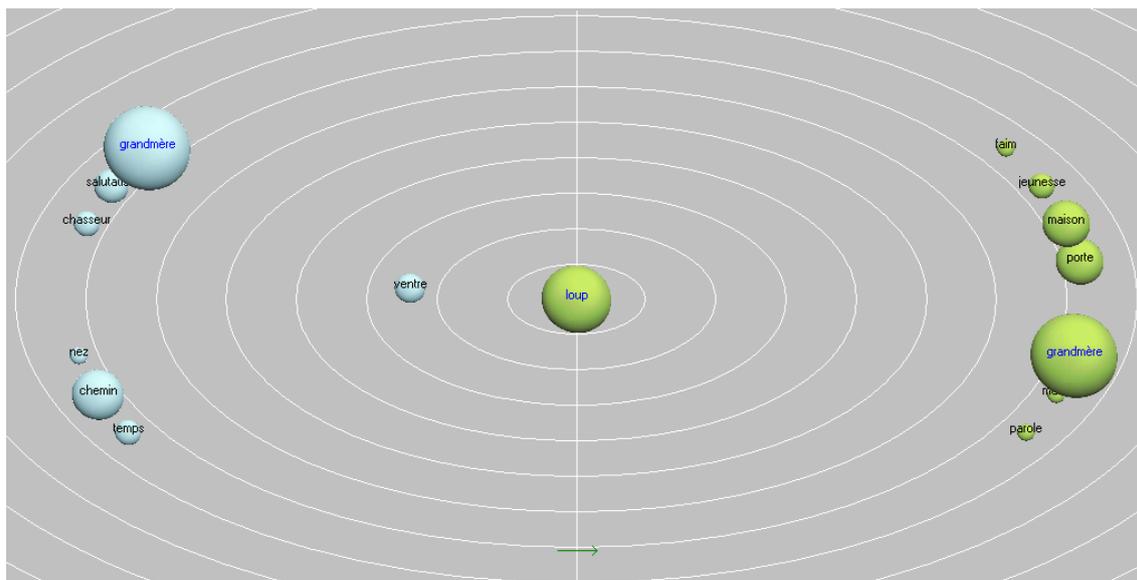
Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 5 – Gráfico área da distância entre a Chapeuzinho e as referências e relações a ela relacionadas.



Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 6 – Gráfico área da distância entre o lobo e as referências e relações a ele relacionadas.



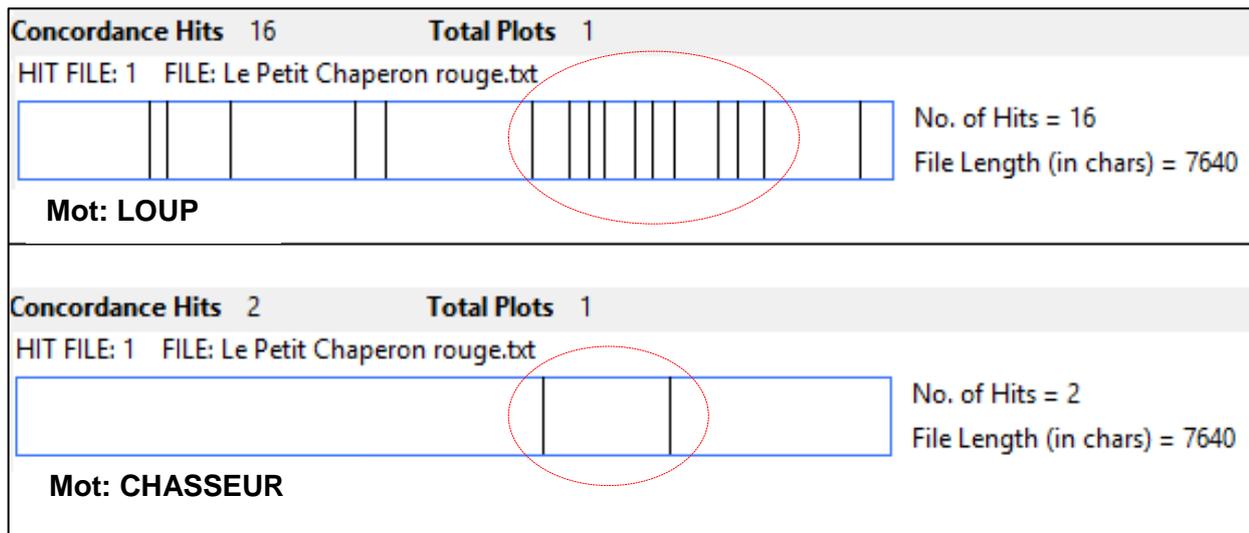
Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 7 – Frequência de amostragem das palavras-chave da representação feminina



Fonte: elaborada pelos autores.

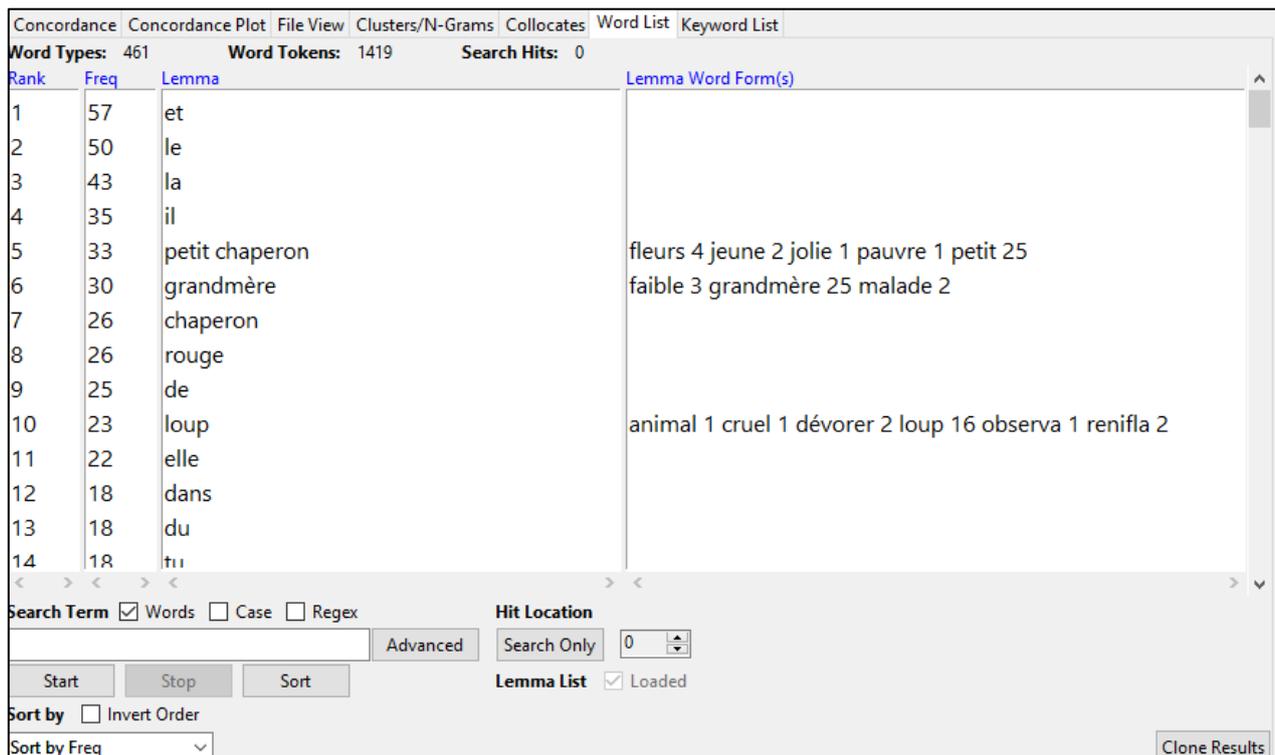
Figura 8 – Frequência de amostragem das palavras-chave da representação masculina



Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 9 – Lemma list do conto Chapeuzinho Vermelho

a) Índice lematizado: *Petit Chaperon, Grandmère e Loup.*



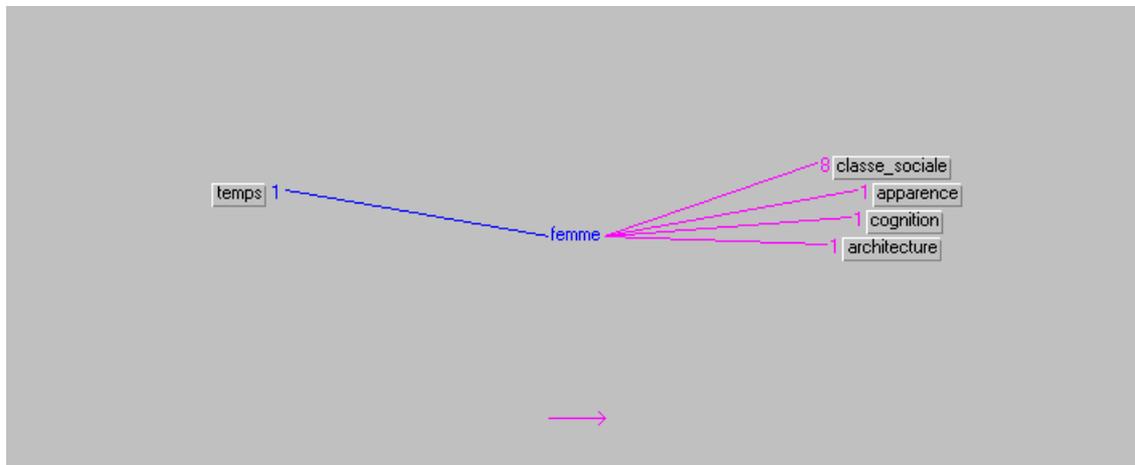
Fonte: elaborada pelos autores.

b) Índice lematizado: *Chasseur*

Rank	Freq	Lemma	Lemma Word Form(s)
78	3	ai	
79	3	au	
80	3	autre	
81	3	bois	
82	3	chasseur	chasseur 2 dépeça 1
83	3	chose	
84	3	coup	
85	3	dois	
86	3	encore	
87	3	grand	
88	3	heure	
89	3	j	
90	3	jamais	
91	3	ma	

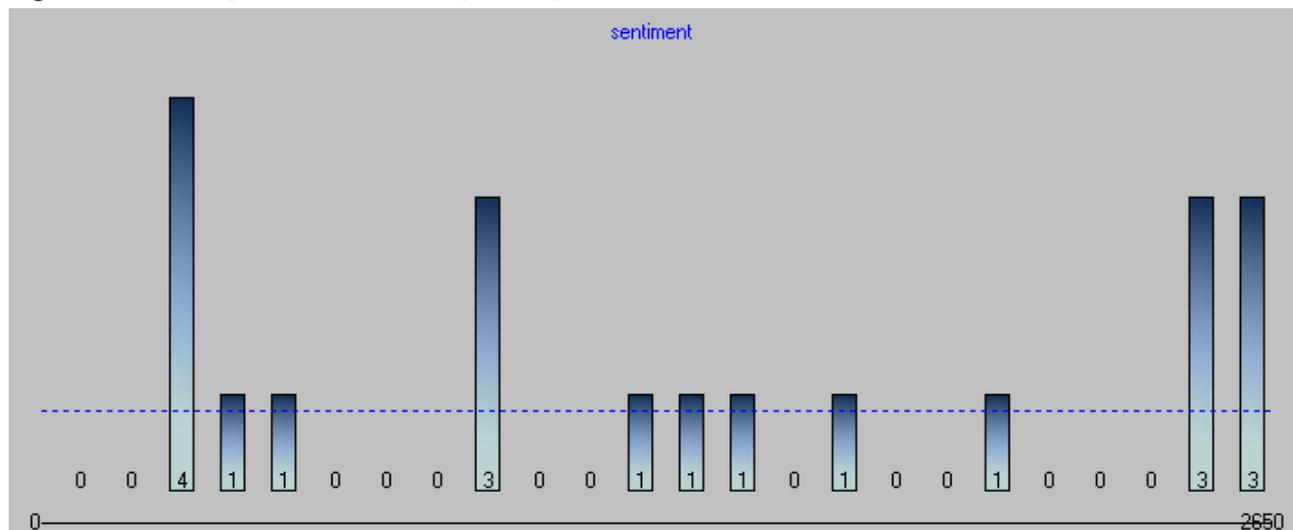
Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 10 – Gráfico em estrela com as referências relativas à mulher



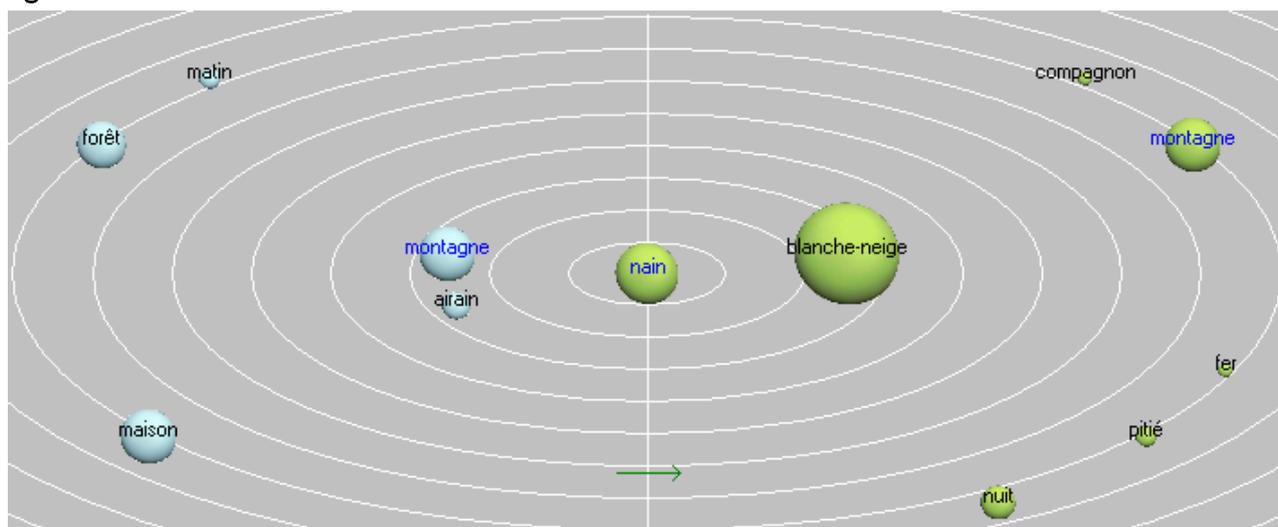
Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 11 – Histograma de distribuição da palavra sentimento



Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 12 – Gráfico área da distância entre os anões e as classes a eles associadas



Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 13 – Frequência de amostragem das palavras Belle, Jolie e Beauté, respectivamente



Fonte: elaborada pelos autores.

CONCLUSÕES

A utilização dos Softwares é uma importante ferramenta para o trabalho de análise de textos, para elaboração ou testes de métodos de classificação, bem como para o trabalho de análise e comparação de programas de ensino. Traçamos algumas vantagens e desvantagens na utilização dos dois programas.

No Tropes é possível obter cinco tipos de gráficos: atores, estrela, áreas, distribuição e episódios. O programa gera uma cartografia semântica de maneira automática, possui versão em francês e inglês, para o uso deste programa não é necessário o conhecimento do texto. Em contrapartida, o maior número de ferramentas e a interface complexa pode ser vista como uma dificuldade da utilização do programa. A lematização é mais difícil de executar no Tropes.

O AntConc possui índice lematizado, uma interface mais simples, e possibilita uma classificação rápida de todas as palavras, a classificação da pesquisa pode ser dada por frequência ou ordem alfabética. Outra vantagem apresentada pelo programa é a busca de até 20 relações a direita e 20 a esquerda da palavra-chave. Contudo, diferente do Tropes o AntConc só gera um tipo de gráfico, em barras, possui versão apenas em inglês e é necessário um excelente conhecimento do corpus analisado.

A utilização de TAL na análise dos contos nos permite concluir que:

- I. É possível identificar elementos que sustentam a tese de que o feminino nos contos de fada é considerado como uma figura frágil, dependente e frequentemente oprimida pela figura masculina. E esses valores são transmitidos com o passar dos anos em casa e nas salas de aula;
- II. As características remarcáveis do feminino são geralmente associadas à estereótipos físicos;

III. Foi possível identificar no conto da Branca de Neve os modelos de opressão em uma classe minoritária (os anões);

IV. Em nenhum momento foi possível identificar relações de igualdade entre os sexos.

REFERÊNCIAS

TROPES: <http://www.acetic.fr/>.

ANTCONC: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/releases/AntConc344/AntConc.exe>.

ABEILLÉ « TRAITEMENT AUTOMATIQUE DES LANGUES », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consultado em 1 maio 2017. URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/traitement-automatique-des-langues/>.

ALBERTS-FRANCO, Cristina. Língua de Corpus e terminologia bilíngue: o programa AntConc e a extração de termos em alemão. *The ESpecialist*, vol. 36, nº 2 (182-202). 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/23977/17279>.

GRIMM, Jacob ; GRIMM, Wilhelm. **Blanche-Neige**. Disponível em: http://www.contes.biz/conte-43-Blanche_neige.html.

MOLETTE, Pierre; LANDRÉ, Agnès. **Manuel de Tropes**. Versão 8.4. 2013. Disponível em: <http://www.tropes.fr/doc.htm>.

PERRAULT, Charles. Le Petit **Chaperon Rouge**. Disponível em: http://www.contes.biz/conte-637-Le_petit_chaperon_rouge.html.

ROHART, Marie-Noëlle. **Qu'est-ce que le traitement automatique des langues ?** Laboratoire CRIS - Université Paris X, 2004. Disponível em: http://www.technolangua.net/imprimer.php3?id_article=274.

A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA NO FILME “DANÇA COM LOBOS” A PARTIR DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

Alessandra Gomes Coutinho Ferreira

Mestre em Linguística pela UFPB, Professora do IFPB – campus Cabedelo, alessandra.ferreira@ifpb.edu.br

RESUMO

O domínio da Sociolinguística Interacional permite o intercâmbio de ciências como a Sociologia e a Antropologia com a Linguística a partir da relação entre os fenômenos da interação humana face a face em diferentes contextos culturais. Ao empreender um estudo sobre o “lugar que tem sido negligenciado em pesquisas linguísticas”, Goffman (1998) aponta que a “situação social como locus de pesquisa em Linguística” não tem recebido a atenção que necessita, assim a análise do contexto social é imprescindível para que se compreenda as situações de comunicação impostas pelos falantes em contínua interação social. O filme “Dança com lobos” (1990) apresenta uma narrativa em que o protagonista John Dunbar, ao se deparar com uma cultura diferente da sua – a cultura indígena representada pela tribo Sioux – questiona o seu papel social e o poder que lhe é atribuído como tenente de um exército ao se relacionar com os índios dessa tribo construindo uma relação de alteridade. Assim, pretende-se apresentar uma proposta de ensino sobre a relação entre língua e cultura a partir da análise do filme “Dança com lobos” tendo como fundamentação teórica os estudos promovidos pela Sociolinguística Interacional. Dessa forma, para a construção da análise utilizou-se conceitos como a relação entre língua e cultura, o fenômeno da aculturação e a adesão à cultura do “outro” através dos estudos de Goffman (1998), Gumperz (1982), Bhabha (2007), Chianca (1999), entre outros teóricos, a fim de refletir em sala de aula se a perda da língua acarreta a perda da cultura.

Palavras-chave: Sociolinguística interacional; Língua; Cultura; Dança com lobos.

INTRODUÇÃO

O domínio da Sociolinguística Interacional permite o intercâmbio com várias ciências através da interface entre a Sociologia, a Antropologia e a Pragmática com a Linguística a partir dos estudos de Gumperz desde a década de 1970. Esta interface permite a análise dos fenômenos da interação humana face a face. A Sociolinguística Interacional é um dos domínios da Sociolinguística que investiga a língua falada em constante relação com a sociedade, isto é, estuda os usos da língua falada em situações reais de comunicação. Dependendo do aspecto a ser considerado, observa-se que a língua pode variar conforme o sexo, a idade e o contexto histórico no qual o falante está inserido,

pode variar de acordo com a região em que a língua é falada e com a posição do sujeito social que fala, dentre outros critérios passíveis de análise.

Para que possa analisar a diversidade de usos da língua falada, os estudos da Sociolinguística compreendem três grandes abordagens, a dialetologia, a sociolinguística variacional e a sociolinguística interacional. Para este artigo, optou-se pela abordagem da sociolinguística interacional, pois “o estudo da relação língua e sociedade é visto a partir do uso da fala em contextos sociais específicos” (GOFFMAN, 1998, p. 11). No caso desse artigo, será a análise da interação face a face a partir dos diálogos entre as personagens do filme *Dança com Lobos (1990)* do diretor Kevin Costner.

Investigar a língua em sua estreita relação com o contexto social, no qual está inserida, é o foco das investigações da sociolinguística interacional. Nesta perspectiva, analisa-se a língua no seu contexto mais amplo, isto é, com todo o seu dinamismo a partir da interação social, em função das situações de comunicação face a face localizada no espaço-tempo da narrativa cinematográfica.

Ao empreender um estudo sobre o “lugar que tem sido negligenciado em pesquisas linguísticas”, Goffman (1998) aponta que a “situação social como locus de pesquisa em Linguística” não tem recebido a atenção que necessita. A partir dos estudos de Goffman, percebe-se que a análise do contexto social é imprescindível para que se compreenda as situações de comunicação impostas pelos falantes em contínua interação social face a face.

A fim de compreender a construção deste processo interativo de comunicação, analisou-se o filme “Dança com lobos” do diretor Kevin Costner - que além da direção foi produtor e assumiu o protagonismo da história através da personagem John Dunbar. Este filme alcançou um grande sucesso de bilheteria nos anos 90 do século XX, devido à exploração de uma temática em que se desnuda a relação de luta entre um homem branco, membro do exército norte-americano e a tribo indígena Sioux que resiste ao projeto de submissão da campanha militar norte-americana.

A história se passa no final do século XIX, durante a Guerra civil dos EUA e o exército demonstra sinais de cansaço, na abertura do filme, em uma guerra longa e com diversas perdas. John Dunbar percebe que seu fim está próximo e em um ato ousado parte para sua última batalha, porém como na vida coisas estranhas podem acontecer, John ao lembrar sua última batalha afirma que “ao tentar causar minha própria morte, tornei-me um herói”.

Na sequência, o telespectador acompanha como esse ato de John fez com que seus companheiros vencessem o combate, garantindo assim a condecoração do tenente que poderá escolher livremente o próximo posto em que oferecerá os seus serviços de guerra. O desejo do tenente era fazer parte de um destacamento próximo as regiões de fronteira, pois ele sabia que o fim desse conflito estava próximo e pretendia vislumbrar a “última fronteira” antes que ela desaparecesse.

A fotografia do filme apresenta imagens em profundidade ao mostrar o espaço cercado de pradarias, extensas terras selvagens e homens hostis. Na viagem ao futuro posto de comando, John Dunbar aos poucos vai conhecendo os perigos geográficos a serem enfrentados e os inimigos a serem

combatidos, “os cruéis e sanguinolentos índios”. Para o exército, os índios são “ladrões, mendigos, sujos e devem ser mortos”, e no posto escolhido pelo tenente sua missão será destruí-los.

Todavia, o tenente não tem como empreender uma luta como essa sozinho e aguardou reforços que não chegaram. O tempo da narrativa passou lentamente e John teve como companhia o cavalo “Cisco” e o lobo que o observa de longe, mais tarde nomeado pelo tenente como “Duas meias”. Os dias se resumiram a limpeza do posto, a economia dos mantimentos e a expectativa de um possível ataque de seus inimigos, até o momento em que John decide que não deve mais esperar pelos reforços e resolve partir para um contato amistoso com os índios.

Para empreender a análise dessa narrativa, utilizou-se os estudos de Ribeiro (1998) que demonstra como a interação comunicativa agrega elementos como espaço, tempo e participantes no desdobramento dos diversos contextos comunicativos a cada avanço na interação oral e/ou gestual dos envolvidos no contato face a face presentes nos diálogos. A narrativa cinematográfica se constitui como o espaço-tempo em que a interação das vozes e das ações das personagens se configuram como uma discussão sobre a alteridade, pois a cultura do Outro, representada pela cultura dos índios Sioux, é tida como menor e/ou inexistente.

Essa construção simbólica promove a reflexão a partir da sensibilização do tenente John Dunbar que ao entrar em contato e conhecer a língua e cultura da tribo Sioux percebe o quanto possui limitações de natureza linguística e cultural por desconhecer a língua e a história dos índios, pondo em dúvida sua própria existência e o pertencimento a uma cultura branca na qual, aos poucos, percebe que não pertence, no tocante aos seus valores e crenças.

A análise fílmica demonstrará, assim, o processo de aculturação às avessas, pois é o dominador que começa a não se identificar mais com sua própria cultura e a nega voluntariamente ao escolher permanecer entre os índios. No processo de aculturação, geralmente, o dominado é submetido a um processo de apagamento de sua língua e cultura em detrimento da cultura do dominador e na narrativa analisada percebe-se que o inverso também é verdadeiro, isto é, o dominador abandona, por escolha, o pertencimento a cultura branca americana.

Dessa forma, a relação entre a narrativa cinematográfica e os fundamentos da sociolinguística interacional, permitirá a apresentação de uma proposta de ensino na qual os conceitos de língua e cultura, aculturação e a imersão na cultura do outro que passa a ser sua cultura também promoverá a construção de uma discussão entre docentes e discentes em sala de aula sobre de que maneira a perda da língua por escolha e/ou por imposição acarretará a perda da identidade e da cultura dos que forem submetidos a um processo de dominação.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse artigo, optou-se pelas técnicas da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativo-interpretativa ao serem realizadas leituras sobre os fundamentos da Sociolinguística Interacional e os conceitos de Identidade e Cultura.

Para o estudo da narrativa cinematográfica, utilizou-se as técnicas da pesquisa qualitativa com o intuito de analisar as cenas e os diálogos entre as personagens observando do ponto de vista crítico-interpretativo como os conceitos da linguística interacional poderiam ser abordados na análise a fim de promover uma proposta de ensino em que o filme “Dança com lobos” seja o *corpus* para a discussão sobre a relação entre língua e cultura na sala de aula.

Assim, o percurso metodológico da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios:

1. Leituras sobre a Sociolinguística Interacional;
2. Estudo do filme “Dança com lobos”;
3. Identificação de alguns conceitos da Sociolinguística Interacional presentes no filme a partir das ações entre as personagens;
4. Seleção de cenas do filme para a análise da relação entre língua e cultura;
5. Elaboração da proposta de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao refletir sobre a relação entre língua e cultura, a partir dos estudos de (BHABHA, 2007, p. 95) pressupõe investigá-la sobre o viés de uma representação que tem como base os processos de interação linguísticos e sociológicos em que sua tradução perpassa significados elencados a um Outro.

No livro “*O local da cultura*”, Homi Bhabha (2007, p. 95) reflete sobre o lugar do objeto da ciência linguística e pontua que a língua ao ser investigada cientificamente pode ser compreendida como “um processo enunciatório de tradição cultural, expondo o hibridismo de qualquer filiação genealógica ou sistemática”. Partindo desse fundamento, os estudos da Linguística Interacional dialogam com o teórico dos estudos culturais, pois o objeto de análise são as inferências e as interpretações que são realizadas pelos interlocutores, ligadas por fatores linguísticos e/ou não linguísticos como pausas, gestos e expressões faciais.

Para Irving Goffman (2002, p. 17), a situação social corresponde

[...] a um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que o indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos estão acessíveis de forma semelhante.

Goffman (2002) pontua que observar a língua falada em uso possibilita a interpretação das intenções dos interlocutores na interação oral, face a face, no cotidiano das situações comunicativas. Essa interpretação sinalizada pelo linguista, pode ser verificada ao analisar as sequências narrativas do filme *Dança com lobos* em que se observa o choque linguístico e cultural entre um tenente do exército norte-americano - John Dunbar – desde a primeira tentativa de interação face a face com os membros da tribo Sioux. Demandou-se grandes esforços dos envolvidos na conversação para que a comunicação verbal fosse efetivada, pois os índios sioux não dominavam a língua inglesa, nem o tenente conhecia a língua dos índios. Da mesma forma, a cultura de ambos, pouco a pouco, é

desnuda aos telespectadores configurando a diversidade cultural em que os habitantes norte-americanos estavam imersos sem, ao menos, se dar conta.

Sabe-se que não é novidade a tentativa de conceituar o termo cultura ao longo da história da humanidade e muitas foram as tentativas de definição constituindo um grande quadro investigativo. Chianca (2009, p. 66), a partir dos conceitos de E. B. Tylor, P. Bonte, M. Izard e Lévi Strauss, refere-se ao termo cultura como “um conjunto complexo incluindo os saberes, as crenças, a arte, os modos, o direito, os costumes assim como toda disposição ou uso adquirido pelo homem vivendo na sociedade”.

A cultura é algo da qual a existência é inerente a experiência coletiva da condição humana, “um atributo distintivo”, uma característica universal que se opõe ao conceito de natureza. Para Bonte e Izard (1992, p. 188), o termo cultura representa “uma relação entre o estado de uma tradição, de uma aquisição social e de um processo individual de aquisições intelectuais e morais”. Dessa forma, pode-se empreender a análise da conversação entre John Dunbar e os índios sioux observando a tradição e os valores culturais envolvidos no processo comunicativo, corroborando o que revela Koch (2001, p. 27) a partir dos estudos do filósofo americano Grice: “o princípio básico que rege a comunicação humana é o Princípio da Cooperação. [...] Isto é, quando duas ou mais pessoas se propõem a interagir verbalmente, elas normalmente irão cooperar para que a interlocução transcorra de maneira adequada”.

Quando os habitantes da tribo Sioux percebem que não será fácil a comunicação com o estrangeiro John Dunbar, imediatamente solicitam a presença de “De Pé com punho”, uma moça branca que convive na tribo desde criança ao ser salva por eles durante um conflito com uma tribo indígena inimiga que culminou com a morte da família da moça. Ela é criada por eles, aprende a língua, a tradição e a cultura dos sioux e desenvolve o sentido de pertencimento a esse grupo que a acolheu.

Paralelamente, a narrativa cinematográfica mostra que “De pé com punho” não foi aceita facilmente pelos índios, eles não a viam como um membro da tribo e as provocações foram muitas até que a moça impusesse respeito. Desse evento, conhece-se a origem do seu nome, pois foi numa situação de embate físico entre as índias que a moça branca mostrou seu valor ao lutar pela sua presença na tribo. O fato de ela ter defendido sua posição, fez com que os índios passassem a designá-la como “De Pé com punho”, ou seja, aquela que em pé, luta pela sua sobrevivência e impõe seu desejo de pertença.

Nessa cena, pode-se perceber que a partir dessa disputa “De Pé com punho” foi aceita na tribo, ao mesmo tempo em que foi revelado um traço cultural dos índios, no tocante a forma como eles nomeia seus membros. O nome tem como função enaltecer uma característica que marca o indivíduo. A título de exemplificação, têm-se os nomes de outros membros da tribo como “Vento no cabelo”, um dos maiores guerreiros da tribo que tem longos cabelos; “Pássaro esperneante”, um dos líderes religiosos e detentor da tradição e sabedoria da tribo, “Dez ursos”, o mais velho e líder da tribo, aquele que os membros do conselho ouviam antes de tomarem as decisões do grupo, entre outros.

“De Pé com Punho” foi convocada para mediar a interação entre os sioux e John Dunbar, pois os índios acreditavam que ela não havia esquecido sua língua materna – a língua inglesa - e possuir traços físicos que se assemelham ao tenente. A moça, de início, rejeita o convite, afirma não lembrar mais da língua inglesa, pois há muito tempo não a usa, mas para atender ao pedido de “Pássaro esperneante” que a criou como filha, decide estabelecer o diálogo entre eles. Lima (2011, p. 108) pontua que

O sujeito se constrói através das identidades que assume, e, sendo a língua um fator histórico, social e simbólico de identidade nacional, logo, é caracterizadora de uma cultura identitária. A língua é flexível e o indivíduo a toma de acordo com a sua necessidade. Mas, é preciso lembrarmos que, o despertar de uma nova identidade cultural, através da língua, só ocorre, de fato, se houver uma ligação do espaço geográfico e social.

Ao vê-la, Dunbar constrói uma associação imediata, ele a vê como igual apesar da resistência dela, afinal ela sofrera grandes traumas durante a infância ao perder sua família durante uma guerra entre uma tribo inimiga dos Sioux. Órfã e criada pelos bravos guerreiros desta tribo, a língua e a cultura dos sioux passaram a ser suas também. O trauma e a convivência com os índios levaram ao esquecimento da língua inglesa e dos primeiros ensinamentos sobre os costumes transmitidos pela família sobre a cultura norte-americana, porém sabe-se que a língua e a cultura, em um processo de aculturação não são de fato apagadas da memória, elas ficam latentes no inconsciente, aptas a serem postas a prova a qualquer momento em um processo comunicacional.

No processo de aculturação, o indivíduo ou um grupo passa por mudanças culturais ao se adaptar a uma outra cultura ou apagar traços distintivos da cultura que pertencia anteriormente. Estes costumes permanecem latentes até o momento que esta lembrança se faz necessária, isto é, quando o contato direto do ponto de vista verbal é inevitável. “De Pé com Punho” se vê obrigada a rememorar sua infância e buscar na sua memória de criança os conhecimentos da língua inglesa que estava esquecida para que o diálogo com John Dunbar fosse concretizado.

Do ponto de vista do tenente, observa-se mais uma tentativa de empreender um diálogo com os índios, pois nos primeiros encontros, percebeu-se o respeito mútuo sendo estabelecido através da observação e tentativas limitadas em estabelecer um diálogo de forma precária, devido ao desconhecimento linguístico de ambos em relação as línguas postas em contato. Os índios observam a forma como John interage com o meio físico e social através do contato com o cavalo e um lobo, os companheiros do forte onde o tenente se estabeleceu. Os índios estão sempre observando as ações do tenente, eles querem saber a motivação daquela presença em suas terras, se há outros brancos, o que eles pretendem, se são muitos, afinal estão em guerra e a cultura indígena estava sob constante ameaça de aniquilação.

Dunbar percebe que a tribo tem um jeito peculiar de identificar seu interlocutor, isto é, a forma cautelosa da observação e da experiência e divaga “os índios deixaram-me ir porque perceberam que não vim lutar”. Assim, percebe-se mais uma vez a língua em uso, a interação pela linguagem, como pontua Koch (2001, p. 66) “um ato de linguagem não é apenas um ato de dizer e

de querer dizer, mas, sobretudo, essencialmente um ato social pelo qual os membros de uma comunidade “inter-agem”.

A língua em sua relação com os aspectos sociais foi percebida ao longo do filme *Dança com Lobos*, daí a maestria dos seus idealizadores em retratar o fenômeno da linguagem e a relatividade cultural entre os indivíduos envolvidos nos processos comunicativos.

O intenso convívio entre John Dubar e os índios sioux permitiu que aos poucos o tenente fosse absorvendo e incorporando os costumes indígenas constituindo o processo de identificação, ao mesmo tempo em que os índios foram estabelecendo a relação de confiança com ele. Dessa identificação e sentimento de pertença em relação a cultura do outro, John Dunbar passou a ser conhecido pelos índios como *Dança com lobos*.

Esse foi o traço característico do tenente pelo qual os índios nomearam-no. Ao longo da narrativa, viu-se a aprendizagem da língua dos índios, da tradição e da cultura e o tenente começou a questionar o motivo de tanto ódio entre os norte-americanos em relação a uma cultura que eles não conheciam, afinal os “índios eram ladrões, mendigos, sujos e mereciam serem mortos”.

A forma como os índios vivem e se relacionam com a família corrobora com os ideais e valores dos quais *Dança com lobos* acredita. Ele escolhe experimentar essa cultura, viver essa língua, ser tido como igual em um processo de aculturação às avessas. Nada foi imposto a ele, Dunbar escolhe essa cultura em um processo natural de identificação e respeito entre os membros da tribo. E ao desenvolver a segunda língua, ele não abandonou os traços distintivos de sua cultura de origem, pois em várias cenas de luta, o protagonista usa suas armas de fogo para caçar e defender seus novos amigos.

Vê-se, assim, que há espaço para que diferentes culturas coexistam sem que haja necessidade de escolher qual a cultura que deve prevalecer, há espaço para o convívio mútuo em que o respeito e a diversidade estejam na base das relações humanas. Não é preciso que os traços culturais sejam esquecidos, aniquilados, eles devem ser preservados, pois “não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades” (ORTIZ, 2006, p. 8).

No filme *Dança com lobos*, “a língua funciona como uma instância mediadora da comunicação entre “brancos” e “índios” modificando bruscamente o meio cultural de ambos os grupos e diversificando as atividades por tais grupos desenvolvidas, além de influenciar na aquisição de uma nova identidade” (LIMA, 2011, p. 110).

Outro ponto analisado foi o envolvimento entre “De Pé com Punho” e “Dança com lobos” que começou como uma relação de amizade e se desdobrou em um relacionamento amoroso. O conflito inicial esteve em torno do luto vivido por “De pé com punho” por ter perdido seu marido indígena, morto em combate. Dividida entre o luto e o novo amor, acarretou a resistência da moça em receber o carinho do protagonista até o momento em que os índios a liberam do luto e garantem que ela está livre para reconstruir sua história.

Como a interação face a face é um processo sociocultural (CHIANCA, 1999, p. 66) aponta que na oralidade espontânea, “o indivíduo é ao mesmo tempo produto do meio em que vive e sujeito e agente social da sua comunidade de origem. [...] As interações entre os diversos ‘parceiros’ são

verdadeiras trocas culturais engajando diferentes microculturas, unificadas em torno de um consenso de valores”.

Seguindo o mesmo princípio e observando o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira através da interação face a face em sala de aula, Chianca (1999, p. 66) demonstra que o momento

Em que os alunos descobrem uma cultura estrangeira, a interação entre esta e sua própria cultura leva a uma redefinição da identidade materna e ao reconhecimento das diferenças. É, portanto, através dos procedimentos de relação entre a cultura de origem e a cultura alvo que uma reflexão sobre a identidade pode estabelecer-se na aula de língua.

Essa pontuação foi aplicada na análise empreendida no filme *Dança com Lobos*, pois a cultura estrangeira para John Dunbar era a indígena e a cultura estrangeira para os nativos era a do branco colonizador. O contato entre estas culturas permitiu uma redefinição da identidade da cultura materna, ou seja, houve um repensar do protagonista em relação a sua própria cultura a partir do olhar do Outro. E nesse choque cultural observou-se a construção e formação de uma nova identidade.

A identidade humana não se faz de uma só vez ao nascer: ela se constrói na infância e daí deve se reconstruir ao longo da vida. [...] A identidade é o resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as situações (CHIANCA, 1999, p. 66).

Logo, a noção de identidade foi construída a partir desse Outro, que define quem ele é, ao mesmo tempo em que se vê inserido em um determinado contexto social. Ao definir a “situação social” Goffman (1998, p. 13 e 14) destaca a importância do “ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento; qualquer lugar em que um indivíduo se encontre acessível aos sentidos de todos os outros que estão ‘presentes’”.

Ao descrever como as pessoas agem em situação social, geralmente em “agrupamentos”, Goffman (1998, p. 14) informa que são as “regras culturais que estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento e estas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação”.

Assim, verificou-se ao analisar a narrativa cinematográfica, que a tribo Sioux, inicialmente, estranhou e resistiu ao contato com o visitante forasteiro, por pertencer a uma cultura diferente da sua. Conforme o tempo foi passando e a relação de convivência estabelecida, o choque cultural aos poucos foi se desfazendo e o processo identitário foi sendo desconstruído e construído entre os índios e John Dunbar. As fronteiras que separavam a cultura do branco e a cultura do índio se romperam a partir do sistema de cooperação mútua postulado pelo filósofo Grice, em que as pessoas se propunham a interagir verbalmente através da cooperação das trocas conversacionais para que a interlocução ocorresse e transcorresse do modo mais eficaz, o que favoreceu o retorno da motivação

inicial do tenente que ao escolher seu novo posto de comando esperava ver a fronteira antes que ela desaparecesse. A fronteira física ou metafórica representava a luta simbólica entre culturas aparentemente díspares em mútuas relações de cooperação. A cooperação, nos dizeres de Goffman (1998, p. 14) compreendida como o local dos encontros ou dos comprometimentos que transcorreram em orientação conjunta, pois se não for em conjunto, o princípio de cooperação não existiria.

Ressalta-se na análise a percepção do processo de aculturação entre as culturas branca e indígena a partir do contato direto entre essas culturas com mudanças dos valores culturais do protagonista John Dunbar - cultura branca - ao adquirir a cultura do grupo em contato - a tribo indígena de Sioux. Logo a cultura indígena, nesse processo de aculturação, passa a ser, por adesão, a cultura de John Dunbar também. O que mantinha o afastamento / estranhamento entre essas culturas foi superado através da perspectiva de entendimento mútuo.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 148), “a linguagem é vista como parte do contexto social”. A análise da linguagem empreendida nas situações de comunicação face a face, nos dizeres da referida autora, pontuam

As estratégias que governam o uso que o falante faz do conhecimento lexical, gramatical, pragmático e sociolinguístico, em que é dada relevância a pistas de contextualização, que permitem aos interagentes fazer inferências sobre como os conteúdos partilhados devem ser interpretados, identificando a intencionalidade que lhes está subjacente (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 148).

Nessa perspectiva, propõe-se uma proposta de ensino que tenha como parâmetro a relação entre língua e cultura na aquisição de novas línguas através de uma proposta de ensino-aprendizagem que tenha como ponto de partida a análise de uma narrativa cinematográfica em que se possa perceber os embates entre língua e cultura na interação face a face entre as personagens em diálogo.

Franco (2017, p. 54) ressalta o poder de difusão ideológica do cinema e do intrínseco poder de formação dessa linguagem,

Pelo seu poder de difusão ideológica o cinema sempre foi utilizado para tratar temáticas científicas, filosóficas, religiosas, históricas, além de aspectos culturais e do cotidiano. Desta forma, mais do que um objeto estético com especificidades próprias, o cinema constitui uma linguagem de formação. Entretanto, não raras vezes, seu consumo é passivo e superficial, privilegiando aspectos emocionais e subutilizando seu potencial como linguagem de conhecimento. Como suporte efetivo do conhecimento, o filme pode ser utilizado como recurso para uma análise mais profunda, reflexiva e crítica de temáticas importantes para a modificação de valores dos sujeitos sobre si e sua relação com o ambiente social do qual faz parte.

Essa premissa norteou a forma como se analisou o filme *Dança com lobos* e a indicação de uma proposta de ensino que motive os alunos a repensar os conceitos de língua e cultura. Analisar um filme consiste em identificar os elementos constitutivos de forma a identificar as conexões entre

os elementos encontrados e nessa narrativa percebeu-se vinte encontros entre John Dunbar e os índios sioux em que foram observados, o contato inicial e a observação mútua de como agiam, os rudimentos de uma tentativa frustrada de utilizar a língua na interação face a face, a evolução da comunicação ao se utilizar gestos e expressões fisionômicas, a mediação de “De Pé com punho”, as trocas linguísticas geradas por essa mediação e a progressiva apropriação e identificação da língua e cultura através da cooperação mútua.

A análise fílmica como uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula possui parâmetros que podem ser abordados a fim de garantir a formação de telespectadores críticos. Melo (2002, p. 6) afirma que

O primeiro parâmetro é aparentemente óbvio: ninguém pode desenvolver o gosto cinematográfico se não assistir filmes. Trata-se de aceitar o desafio de incorporar o cinema entre as estratégias de animação cultural, procurando apresentar uma diversidade de linguagens que possa contrastar com o que é constantemente propagado de forma limitada pela indústria cultural/meios de comunicação. Um segundo parâmetro é o recuperar da tradição cineclubista de promoção de discussões após a exibição do filme, oportunizando e estimulando o público a expor seus pontos de vista acerca do assistido. Também é interessante que paulatinamente possamos ir apresentando os principais elementos de composição de um filme.

Desse modo, ao escolher elaborar essa proposta de ensino, a intenção foi desenvolver a criticidade dos alunos a partir da narrativa cinematográfica a partir do que Melo (2002) compreendeu como espectador crítico. Utilizar o cinema como ferramenta na sala de aula

É importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes deteriorados, defasados (ALMEIDA, 2001, p. 48).

A proposta de ensino consiste em discutir a relação entre língua e cultura a partir do filme “Dança com lobos” através da abordagem da sociolinguística interacional.

Para isso, no primeiro momento tem-se o planejamento da atividade que consiste em elaborar um roteiro com alguns questionamentos a serem observados pelos alunos durante a sessão de cinema em que será exibido o filme sob a mediação do docente envolvido na atividade.

Antes de iniciar a sessão, o docente deve provocar os alunos a fim de identificar os conhecimentos prévios da turma em relação ao que eles compreendem sobre língua, cultura, choque cultural, aculturação, cooperação mútua, alteridade, respeito às diferenças, entre outros temas que o docente julgar relevantes para introduzir a discussão.

No segundo momento, o docente convida os alunos a observarem como esses questionamentos irão, paulatinamente, aparecerem na narrativa cinematográfica e deve começar, imediatamente, a exibição do filme, podendo intervir sempre que achar necessário a fim de travar um diálogo sobre o que está sendo apresentado no filme. Ao mesmo tempo em que deve incentivar

os alunos a pontuarem fatos que não tenham sido postos no roteiro pré-estabelecido pelo docente, estimulando-os a expressarem seus pontos de vistas sobre as cenas assistidas.

No terceiro momento, após a exibição do filme, o docente deve promover o debate a partir do roteiro estabelecido, deixando espaço para que os alunos possam discorrer livremente sobre a experiência fílmica e selecionar, relacionar, associar os conceitos que subjazem a representação da língua e cultura a partir da análise da língua falada na abordagem da sociolinguística interacional.

No quarto momento, o docente deve dividir a turma em grupos e distribuir os pontos em que cada um deverão se aprofundar, pesquisar a fim de desenvolver um estudo dirigido. Os temas versarão sobre as dificuldades no contato inicial em que os falantes não conhecem a língua um do outro, a importância da mediação no desenvolvimento da comunicação, a relação entre língua e cultura, como os brancos veem a cultura do índio e vice-versa; como começou a ocorrer o processo de identificação e o processo de aculturação, entre outros.

No quinto momento, o docente indica textos de apoio para a construção da análise em grupo como entrevistas, artigos, revistas, livros com o intuito de promover um debate multidisciplinar.

E no sexto momento, os grupos apresentarão a síntese da pesquisa do grupo relacionando os conteúdos pesquisados com a narrativa fílmica valorizando as diferenças de opinião e a maneira como cada grupo assimilou o filme.

Ao proceder dessa maneira, o docente e os alunos envolvidos nessa atividade perceberão a delimitação dos papéis sociais bem definidos do ponto de vista cultural: a saber, a cultura branca e a cultura indígena. Perceberão também como esses papéis sociais foram moldados ao longo das experiências humanas, transmitidos e partilhados de geração em geração ao longo do tempo.

Logo, todo o processo de interação será constituído pela realidade social na qual essas culturas estão inseridas. Bem como, a maneira de que o choque cultural demonstra as relações de poder intrínsecas a língua de forma como a dominação / subordinação cultural constituiu e perpetuou o poder da cultura de prestígio a cultura do branco em detrimento da cultura indígena cujo interesse no aniquilamento por parte do exército norte-americano das tribos indígenas da América se faz presente ao longo do filme.

Outro ponto de destaque na realização dessa atividade é observar se a perda da língua acarretou a perda da cultura. Em se tratando do filme em discussão, analisando o comportamento linguístico da personagem feminina “De Pé com Punho” - uma branca que foi criada por índios após o assassinato da família - percebeu-se que o não uso da língua inglesa - língua materna da personagem - apesar de não ser utilizada no seu convívio com os silvícolas não foi perda de fato. E a necessidade de usar a língua inglesa para que houvesse a comunicação face a face entre a tribo Sioux e o forasteiro John Dunbar comprovou que a língua, assim como a cultura permaneceram em estado latente, mesmo durante o tempo em que foram naturalmente esquecidas.

A língua inglesa de “De Pé com punho” foi esquecida nas suas estruturas mais complexas, mas a lembrança das palavras e expressões mais básicas do idioma garantiu que lentamente a memória da língua fosse pouco a pouco recuperada e posta em prática novamente. O reavivamento da memória linguística e cultural satisfaz as condições necessárias para que o diálogo entre o branco e

os índios fosse efetivo. Não se pode afirmar que haja uma “perda e/ou apagamento efetivo da língua materna e da cultura”, pode haver um esquecimento o que não significa perda.

Logo a cultura que possui uma relação intrínseca com a língua também não pode ser perdida. É como se estivessem adormecidas e prestes a serem evocadas a qualquer momento.

O protagonista John Dunbar ao abandonar sua cultura branca e ao assumir a identidade de Dança com lobos, percebeu no final da sua saga com a tribo indígena Sioux que a relação entre brancos e índios, tão díspares no início, não passou de preconceitos linguísticos e culturais formados a partir de uma visão eurocêntrica que julgou os costumes de cultura diferente da sua como inferior através de suas roupas, armas, religião, entre outras coisas. E o contato direto com a cultura indígena demonstrou que seus costumes e hábitos não eram tão diferentes dos valores da cultura branca como se pensava no início da narrativa.

CONCLUSÃO

Portanto, a partir dessa análise e da proposta de ensino, deve-se compreender que a função primordial da língua é possibilitar aos falantes a ação da comunicar-se de fato. Os falantes precisam se compreender mutuamente para que haja esta comunicação desejada.

Ao mesmo tempo em que ocorre a comunicação face a face, tem-se a construção do “processo de identificação” sinalizados por Homi Bhabha (2007). Para este autor, três condições subjazem a este processo: “a primeira condição refere-se “à existência em relação a uma alteridade, seu olhar ou *lócus*; é sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo é articulado” (BHABHA, 2007, p. 76).

A segunda condição refere-se ao

Lugar da identificação, retido na tensão da demanda e do desejo. É um espaço de cisão, imagem duplicadora, dissimuladora do ser em pelo menos dois lugares ao mesmo tempo; o uso ambivalente de “diferente” que o Inconsciente fala da forma da alteridade (distância entre o Eu colonialista e o Outro colonizado), a sombra amarrada do adiamento e do deslocamento (ser diferente daqueles que são diferentes de você faz de você o mesmo) (idem, 2007, p. 76).

E a terceira condição refere-se ao modo como “a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (ibidem, 2007, p. 76), demanda a identificação, isto é, *ser para um Outro* implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade.

As três condições supracitadas ratificam o que foi proposto ao longo do artigo sobre como a identidade e a relação entre língua e cultura marcam o lugar do Outro e afirmam as diferenças de forma que não se excluam, ou seja, que se complementem ao favorecer a dupla existência.

Neste espaço em que se travou os diálogos sobre alteridade, vislumbrou-se a história e a cultura dos sujeitos envolvidos nas situações interativas e o desafio dos analistas da língua e dos estudos culturais consiste em ver e ouvir o invisível e o inaudível da cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BONTE, Pierre; IZARD, Michel. **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie**. PUF: Paris, 1992.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora? Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **Interagir em língua estrangeira: um assunto sócio-cultural**. Tradução Elisa ____; Ingrid Farias Fechini Oliveira; Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros. In: MOARA, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA: Belém: Editora Universitária / UFPA, n. 11, p. 1-164, jan./jun, 1999, p. 65-84.

_____. **Transcrição de algumas definições**. João Pessoa, 2009.

DANÇA COM LOBOS. Produção Jim Wilson e Kevin Costner. Direção Kevin Costner. EUA: TG1 Productions, 1990.

FRANCO, B. B. ABREU, J. C. A. et. Ali. **Uso de filmes para o ensino de gestão: uma proposta metodológica**. In: Métodos e Pesquisa em Administração, v. 2, n. 1, p. 54-63, 2017. Seção: Recursos Educacionais Modalidade: Ensaio.

GOFFMAN, Erving. **A situação negligenciada**. Em: **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Org. Branca Telles Ribeiro e Pedro M. Garcez. Porto Alegre: AGE, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

MELO, V. A. **Análise da produção cinematográfica. O Lazer e a animação cultural**. Anais do Seminário Lazer em Debate, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2002.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIBEIRO, B. T. & P. M. GARCEZ (orgs.). **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.



A INFLUÊNCIA TECNOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

O REMIX COMO FERRAMENTA PARA UMA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: O CASO DO TEXTO MULTIMODAL EM POSTS DO FACEBOOK

Heitor Augusto de Farias Oliveira

Licenciando em Letras, IFPB, heitor.farol@gmail.com

Neilson Alves de Medeiros

Doutor em Linguística, IFPB, neilson.amedeiros@gmail.com

RESUMO

No contexto escolar atual, muitos professores encontram um desafio na presença dos *smartphones* durante as aulas. Essa poderosa ferramenta de comunicação permite manuseios do texto tão variados quanto à criatividade do usuário permitir e, frequentemente, coloca o educador em situação de competição pela atenção do aluno. A partir de uma articulação entre conceitos como Remix, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Pedagogia dos Multiletramentos, procuramos demonstrar que práticas de letramento marginalizadas pela Escola podem ser trabalhadas em sala de forma a contemplar o estabelecido nos documentos orientadores do componente curricular de Língua Portuguesa, atendendo, inclusive, a proposta multissemiótica que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê. O Remix (KNOBEL, 2017), em sua acepção mais difundida, é entendido como o processo que mistura diversas partes existentes para a criação de um todo novo, ressignificado, e que representa mais do que a soma simples de suas partes. Para expandirmos nosso leque de possibilidades pedagógicas, fizemos uma análise de imagens remixadas em posts do Facebook de algumas páginas populares na referida rede social. A partir de um corpus selecionado com base na circulação e visualização, identificamos que alguns aspectos da construção de sentidos dessas imagens se fazem pertinentes nas aulas de língua portuguesa, seguindo a orientação de trabalho com gêneros textuais. Identificamos, também, que o processo de produção e leitura de textos dos gêneros estudados promove, além dos variados multiletramentos necessários para elaboração dos textos/imagens, habilidades e competências nos eixos de trabalho propostos pelos PCN.

Palavras-chave: Grupo Nova Londres; gêneros textuais multimodais; práticas de letramentos marginalizadas.

INTRODUÇÃO

Na sala de aula contemporânea, muitos professores encaram a relação de seus alunos com as redes sociais – relação essa invariavelmente intermediada pelo *smartphone* – com firme enfrentamento, transformando uma poderosa ferramenta em um adversário desafiador, com quem acaba competindo a fim de conquistar a atenção do estudante. Um estudo realizado por Bento e Cavalcante (2013), que buscou identificar a aceitação do uso do *smartphone* em sala de aula no ensino médio, da rede estadual de São Paulo, mostrou que 71% dos professores não admitiam o uso

do celular em sala de aula. Mais interessante ainda, constatou que 86% desses professores nem o consideravam como uma ferramenta pedagógica. Para além do enfrentamento de gerações – muitos professores não tiveram contato com essa tecnologia durante sua formação pedagógica enquanto que seus alunos são nativos digitais¹ – a falta de intimidade de alguns professores com as novas tecnologias e as novas formas de comunicar, novos gêneros, tolhe uma série de possibilidades de práticas de aprendizagem da Língua, restringindo-se àqueles gêneros já sedimentados no ambiente escolar. O antropólogo argentino Néstor García Canclini, comentando sobre a contrariedade que permeia o imaginário social e opõe a escola e a leitura (a instrução sistematizada) à vivência do mundo das mídias, da televisão, do cinema, das redes sociais inclusive, levantando a questão de que esse enfrentamento das novas tecnologias de comunicação possui raízes culturais mais profundas, nos diz que:

Essa visão antagônica entre leitura e tecnologias midiáticas vem sendo recolocada há vários anos, tanto nos estudos sobre cultura como nos que são feitos sobre comunicação. Os saberes e o imaginário contemporâneos não se organizam, faz pelo menos meio século, em torno de um eixo letrado, nem o livro é o único foco ordenador do conhecimento (CANCLINI, 2008. p. 33).

De fato, as tecnologias digitais promoveram uma mudança profunda nos protocolos de leitura e produção dos textos. Essa produção não mais está centralizada nas editoras, na academia, nas grandes corporações publicitárias - nas grandes mídias - mas sim pulverizada onde quer que haja acesso às TDIC e à internet. Os textos são hoje mais facilmente criados, difundidos e recriados, graças à intervenção das ferramentas digitais. A dificuldade que se tem enfrentado perante o grande volume de informações é trabalhar criticamente com esses dados, de forma que a informação sirva para um propósito social. Pensando nisso, em 1996, o Grupo Nova Londres (GNL) se reuniu para repensar o papel das então novas tecnologias na escola.

Previendo essa disseminação irreversível das TDIC e propondo uma pedagogia que as absorva e empregue esse papel democratizador e crítico de participação sócio-política que as tecnologias digitais podem promover, o GNL trouxe o conceito de Pedagogia dos Multiletramentos, procurando repensar o papel da escola em uma sociedade que se encontra anos à frente de uma instituição que permanece praticamente a mesma desde o século XIX. Para Rojo (2013), isso implica em “negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos” e, considerando a necessidade de viver em meio a um oceano de informação, “criar sentido na multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais plurilinguismo bakhtiniano” de forma a considerar a diversidade produtiva, o pluralismo cívico e as culturas híbridas que caracterizam a hipermodernidade².

No processo de remixagem, na (re)criação de sentidos, no (re)desenho estético, podem ser envolvidos artefatos culturais, textos escritos, visuais, gestuais, orais, etc. Para desempenhar tal atividade, diversos letramentos, em diversos campos, são articulados – multiletramentos, exigidos

¹ O conceito nos é apresentado por Palfrey e Gassner (2011) e remete àqueles indivíduos que já nasceram imersos em um ambiente dominado por tecnologias digitais de informação e comunicação.

² Rojo traz o conceito de Lipovetsky, que se opõe ao conceito de pós-modernidade pelo fato de que este pressupõe um rompimento total com os valores da modernidade, enquanto aquele considera que ainda vivemos em um continuum onde esses valores, em maior ou menor escala, sobrevivem.

pelas novas tecnologias que tornam esses processos mais acessíveis e facilitam sua circulação, como acontece com jovens em idade escolar e que ainda é algo que passa despercebido pela escola. A fim de tirar proveito dessas práticas que estão implícitas nas produções textuais de muitos alunos, iremos examinar imagens remixadas que circulam em posts do Facebook com uma estrutura similar àquela do quadrinho, trazendo para o processo de remixagem texto escrito, imagens estáticas e suas representações sociais.

Este trabalho explora possíveis oportunidades pedagógicas encontradas no processo de produção e leitura de um gênero textual não valorizado – produto de práticas de letramentos marginalizadas, do ponto de vista escolar: o remix – nos quais possam-se ancorar práticas de multiletramentos que explorem aspectos linguísticos e pragmáticos presentes nestes gêneros, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, exploramos perspectivas teórico-metodológicas apresentadas por Marcuschi (2008) e documentos oficiais do Ministério da Educação e que apresentam uma orientação de trabalho didático com gêneros textuais. Nosso objetivo principal é identificar de que forma os processos envolvidos na leitura e produção do gênero dialogam com metodologias já reconhecidas pela escola e propor a integração dessas práticas nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico. Um objetivo que deriva do principal e que pode se mostrar tão ou mais necessário é demonstrar que práticas de letramento não valorizadas pela escola escondem um potencial pedagógico a ser explorado, haja abertura e engajamento dos docentes. Portanto, ampliar a perspectiva dos educadores que ainda enfrentam as novas formas de circulação dos textos é também um objetivo deste trabalho.

METODOLOGIA

As imagens conhecidas na internet como imagem macro remontam aos primeiros fóruns de humor da internet, como o SomethingAwful.com, lançado em 1999. Esse gênero, composto por uma imagem de fundo com textos sobrepostos que dialoguem entre si, foram extremamente populares desde o início da web, permanecendo em circulação até hoje. As grandes redes sociais, *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*, já possuem ferramentas integradas que permitem a edição de fotos de maneira a adicionar textos sobrepostos, perpetuando o gênero. Além de uma única imagem, diversas ferramentas digitais permitem a bricolagem de outras imagens, efeitos de sombra e luz, desenhos a dedo nas telas touchscreen, inserção de balões de diálogo, etc. Assim, a imagem remixada com texto que circula nos posts do Facebook pode ter uma estrutura variável, que vai da simples sobreposição do texto à imagem à elaboração de cenários, desenhos, colagens com efeitos na imagem e no texto escrito.

O gênero que analisamos se confunde com o gênero histórias em quadrinhos. Através do remix, as imagens macro passam a figurar nos quadros da sequência narrativa de um novo gênero híbrido, similar àquele em tema e forma composicional. Já o gênero histórias em quadrinhos, como o próprio termo história pressupõe, trata-se de narrativas que acontecem quadro a quadro, sendo a construção do sentido de cada quadro, geralmente, dependente do quadro anterior.

Em uma perspectiva sócio-histórica e dialógica do estudo dos gêneros, assim o escolhemos como unidade de análise devido às possibilidades de análise da relação do sujeito com o enunciado

em seu uso concreto e considerando os possíveis efeitos que resultam da interação realizada por meio da língua e os vários modos (sistemas) que a integram, corroborando com Rojo e Cordeiro (2004, p. 12), que afirmam que “[...] forma e conteúdo têm importância e são determinados apenas dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero”.

Marcuschi (2008) segue a abrangência dada por Bakhtin aos gêneros textuais, entendendo-os como formas de ação social. Admitindo a dificuldade em traçar uma linha exata em torno da natureza do gênero textual, o autor reconhece (2008, p.149) que outras ideias envolvem ser “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica.” Partindo do consenso de que o ensino da língua se dá através de textos (MARCUSCHI, 2008. p.50), coletamos exemplares de imagens remixadas disponíveis nas páginas Bode Gaiato e Suricate Seboso com altos índices de circulação (curtidas e compartilhamentos) para que fossem, então, realizadas análises que buscassem identificar os potenciais pedagógicos de cada texto. Buscou-se, então, nos temas, formas composicionais e estilos – ou seja, nos enunciados em sua completude – em cada imagem algo que remetesse às questões de análise da língua resumidas por Marcuschi (2008, p.51-52) e organizadas no quadro abaixo:

Quadro 1

As questões do desenvolvimento histórico da língua; a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado; as relações entre as diversas variantes linguísticas; as relações entre fala e escrita no uso real da língua; a organização fonológica da língua; os problemas morfológicos em seus vários níveis; o funcionamento e a definição das categorias gramaticais; os padrões e a organização de estruturas sintáticas; a organização do léxico e a exploração do vocabulário; o funcionamento dos processos semânticos da língua; a organização das intenções e os processos pragmáticos; as estratégias de redação e questões de estilo; a progressão temática; e a organização tópica; a questão da leitura e da compreensão; o treinamento do raciocínio e da argumentação; o estudo dos gêneros textuais; o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto; o estudo da pontuação e da ortografia; os problemas residuais da alfabetização.

Fonte: Marcuschi (2008. p. 51)

Como o próprio Marcuschi aponta, essa lista não é exaustiva, servindo apenas para indicar o potencial de opções a se explorar no ensino de língua materna, no trabalho com gêneros textuais. Além disso, a própria natureza hipermediática fornece outras possibilidades de exploração didática relacionadas aos multiletramentos necessários para a elaboração/recepção dos textos multissemióticos dos quais tratamos aqui.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para um trabalho que se propõe a discutir a aplicabilidade e a utilidade de práticas de letramentos não valorizadas pelo ambiente escolar tradicional, com um enfoque nas aulas de Língua Portuguesa, precisamos, primeiro, fazer algumas considerações teóricas sobre os conceitos que precisam ser articulados a fim de justificar esta abordagem. Começamos pelos conceitos de Letramentos e Multiletramentos.

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

O letramento, termo que pode produzir certa confusão com alfabetização. Distingue-se deste por ser um processo mais abrangente de uso dos saberes escritos, no qual, entende-se, está circunscrito o processo de alfabetização. Enquanto a alfabetização implica apenas o processo de aquisição do sistema de leitura e escrita através do sistema alfabético, o letramento relaciona-se mais intimamente com o uso desse conhecimento como prática social, como expõem Barton e Hamilton (2000, p. 7) “[...] práticas de letramento são as formas culturais gerais de se utilizar a linguagem escrita das quais as pessoas lançam mão em suas vidas. No mais simples sentido, práticas de letramento são aquilo que as pessoas fazem com que sejam letradas³”.

Os autores fundamentam o conceito em três componentes: práticas, eventos e textos, apresentando também o conceito como um “conjunto de práticas sociais”, práticas estas “observáveis em eventos mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON. 2000, p. 9).

Barton e Hamilton salientam, também, a dimensão política que o trâmite dos textos tem com as relações de poder institucionais e individuais, sendo esta uma das premissas que apresentam nos prolegômenos para sua Teoria Social do Letramento “Práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros (BARTON; HAMILTON, 2000. p. 8).

Nos estados ocidentais contemporâneos, legou-se à Escola o dever de educar e promover a socialização das crianças, antes sob responsabilidade das comunidades e das famílias, o que, conforme aponta Rojo (2013), nos direciona para a origem das práticas de letramento que encontramos hoje sedimentadas no ambiente escolar. A necessidade de lidar com a heterogeneidade cultural que se apresenta no ambiente escolar, levou-a a padronizar — tendo como ponto de partida o projeto de homogeneização do Estado-nação moderno — práticas de letramento que suportassem esse objetivo político. Daí o enfoque prescritivo da norma culta e o trabalho quase que exclusivamente centrado na leitura e produção de gêneros textuais escritos presentes no cotidiano de uma ‘elite’ classe-média brasileira: a crônica, o jornal, o artigo científico, o livro literário, etc.

Nesse afunilamento, muitas práticas pertinentes em seus contextos e vivas no uso cotidiano dos alunos ficaram marginalizadas, excluídas do processo de socialização e aprendizagem que a escola promove — ou deveria promover. É um risco óbvio que, normalizando as formas de expressões, fiquem de fora expressões genuínas de identidades que não sejam aquelas “mais dominantes, visíveis e influentes”.

Pensando na diversidade de contextos de circulação de textos em práticas situadas fora da escola, surge a noção de multiletramentos, indissociável da presença de novas formas de transmitir textos, novas tecnologias. A ubiquidade das ferramentas de manipulação digital de textos e imagens permite que as novas possibilidades de emissão de textos encontrem nichos sociais que produzem, a partir de qualquer recurso feito disponível pela tecnologia, novos gêneros diariamente,

³Tradução nossa.

transformando, assim, a configuração estabelecida de forma de leitura, como esclarece Chartier (1998, p. 88-91):

[...] o novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro.

Essa nova possibilidade de expressão vem transformar a relação do leitor com o texto ao ponto de, em alguns gêneros e situações comunicativas, mesclarem-se os papéis de autor e leitor. Os textos, na hipermídia das redes sociais – entendida aqui como mídias que integram seus múltiplos sistemas semióticos em um só enunciado – articulam diferentes modalidades de textos em uma única situação comunicativa: vídeo, texto escrito, imagens estáticas, áudio, botões de interação.

A perspectiva do trabalho com os novos letramentos em sala torna-se ainda mais promissora na preparação para a segunda década deste século com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, trinta anos após ser proposta. A BNCC reconhece, no componente Língua Portuguesa, que

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p. 66).

Daí a pertinência de uma preocupação didática com as novas formas de circulação dos enunciados. Preocupação que deve permear as práticas docentes atuais, acima de tudo quando se está lidando com nativos digitais.

CONCEITUANDO O REMIX

O Remix, como se pode imaginar pelo sentido cotidiano da palavra, tem a ver com a mistura de diferentes partes com diferentes origens de forma a harmonizarem-se em um todo significativo. É um conceito com muita exploração a ser feita, especialmente na literatura em língua portuguesa, onde encontramos publicações muito escassas. Dois autores se destacam por seu trabalho com Remix e suas pesquisas que o articulam com novos letramentos, Colin Lankshear e Michele Knobel. Segundo Knobel (2017), “o Remix pode ser descrito como o ato de, partindo de artefatos culturais existentes, recombina-los em novas formas criativas de misturas e produtos (e.g., machinima, fanfic, game modding)”⁴.

É interessante notar que, partindo da expressão ‘artefatos culturais’, o remix não se restringe à modalidade musical, como deixa imaginar o senso comum da palavra. Aqui o Remix é entendido

⁴ KNOBEL, 2017, p. 32. Tradução e grifo nossos.

como a mistura de textos, sendo o texto um tipo de artefato cultural, mas também de ideias, ou *memes*, no sentido⁵ atribuído por Dawkins, independentemente da modalidade em que circulem.

Quanto a essas práticas, Knobel (2017, p.39) ainda coloca que:

Em muitos sentidos, práticas de remix digitais amadoras ou faça-você-mesmo nutrem a capacidade criativa do cotidiano e abrem espaço para expressões individualmente e coletivamente significativas de ideias e imaginação que estão muito frequentemente marginalizadas na escola... Concentrando-nos na criatividade cotidiana, novos letramentos e remix digital, defendo também, pode servir de ajuda para sala a abraçar novas tecnologias e novos letramentos, lembrando nós, educadores, que simplesmente utilizar tecnologias digitais para ensinar não significa que estamos engajando estudantes na aprendizagem de novos letramentos ou em práticas verdadeiramente criativas, e que podemos, ao invés, estar caindo na síndrome do "vinho velho em garrafas novas", que tem caracterizado muitas das abordagens às tecnologias digitais e dos argumentos relativos à "criatividade" nas escolas por tanto tempo⁶.

Buzato (2013, p. 1209) traz ainda a utilidade das noções de retextualização e conceito de valor, dentro da perspectiva da Linguística Textual, para que situemos o remix “no quadro geral das manifestações empíricas da transtextualidade”. No mesmo texto, o autor considera ainda que os textos remixados

[...] são, basicamente, casos extremos de captação em que a recuperação dos intertextos na memória discursiva do leitor não é obstante, mas sim incentivada, e casos de retextualização de textos que já estavam na memória coletiva, e, portanto, continuações – autorizadas ou não, desejáveis ou não – da trajetória que permitiu o estabelecimento público da autoria e/ou propriedade intelectual (BUZATO, 2013, p. 1209).

As práticas de Remix, portanto, permitem ao aluno novas possibilidades de produção textual, que lhe sejam significativas, utilizando artefatos culturais dos quais se sente apropriado, abrindo assim uma janela-oportunidade para que o professor de Língua Portuguesa explore essas possibilidades de acordo com o conteúdo programático da componente curricular.

ASPECTOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL REMIXADA

Articulando os conceitos acima percorridos com as propostas dos documentos oficiais, seguiremos para demonstrar a usabilidade desses textos em *posts* do *Facebook*, para o trabalho com os eixos Leitura, Escrita e Análise Linguística, propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Já expomos que enfoque nos textos como objeto pelo qual se dá o ensino da componente Língua Portuguesa, além de estar previsto nos documentos oficiais (PCN (1997) e DCN (2013) e BNCC (2017) inclusive) é, segundo Marcurschi (2008), consenso entre linguistas teóricos e aplicados. Os

⁵ Richard Dawkins, autor de *O Gene Egoísta*, entende o meme como sendo a menor unidade de memória, “uma unidade de evolução cultural que pode de alguma forma autopropagar-se” (WIKIPEDIA, 2018)

⁶ Tradução nossa.

textos que constituem o corpo de análise deste trabalho são multimodais, multissemióticos e carregados de artefatos culturais diversos.

Figura 1: Bode gaiato



Fonte: Página do Facebook 'Bode Gaiato'.

Figura 2: 'Suricate Seboso'.



Fonte: Página do Facebook 'Suricate Seboso'.

Nos textos acima, que servem de exemplo para nossa exposição, há diversos aspectos que permitem o trabalho com a linguagem em sala. As vestimentas, o próprio animal, o bode, aliados às

características da fala de um dos personagens, nomeadamente a concordância que acontece de maneira diversa daquela estabelecida pela norma culta e que é característica marcante de diversas variantes não prestigiadas da língua portuguesa, sugerem um determinado grupo linguístico, bem como um estrato social dentro desse grupo, orientando, pragmaticamente, a construção dos sentidos. Além das possíveis leituras que o texto permite, há também a presença de um artefato cultural que cria sentido ao transformar a imagem: no último quadro da figura 1, na cena de maior tensão, a imagem está com o fundo desfocado, em preto e branco e com luzes vermelhas e brancas em um efeito *bokeh*⁷ que, ressaltando o primeiro plano, aumenta a tensão. Este efeito se popularizou com a telenovela Avenida Brasil, exibida de março a outubro de 2012, na rede Globo, e passou a circular como um artefato cultural, compartilhado por aqueles que eram espectadores ou tiveram contato com esse *meme*.

Identificamos que a construção do sentido nesses textos multimodais envolve diversos saberes letrados e conhecimentos de diversas esferas da atividade humana. Sobre esse mobilizar, Koch (2010, p.35) traz que:

Os criadores de textos como esse, geralmente ainda em fase escolar, mobilizam diversos letramentos para a criação de um texto como esse, que lhes seja significativo. Essa grande mobilização, como posto por Koch (2010), “depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica”.

Abrindo possibilidades, assim, para a contemplação do proposto para o eixo de Análise Linguística dos PCN para Língua Portuguesa ou mesmo, pensando no futuro, daquilo que propõe a BNCC (BRASIL, 2017) “A BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”.

Para seguir com a análise do corpus da pesquisa, utilizamo-nos das acepções de Marcuschi quanto à questão de como se trabalhar o texto em sala de aula, resumidas anteriormente no quadro 1. No texto em que apresenta “algumas das alternativas de conduzir o trabalho com a língua através do texto (falado ou escrito)”, Marcuschi (2008), lembra que não existem limites inferiores ou superiores para a exploração de qualquer problema linguístico. O autor afirma que tal lista não se propõe a exaurir as possibilidades de trabalho com os textos, mas aponta caminhos dentro daquilo que já está estabelecido pela comunidade acadêmica e pelos documentos normativos oficiais.

Desses caminhos, identificamos em nosso corpus que alguns aspectos, alguns processos de significação, são particularmente salientes, sendo a exploração de questões sobre a variação linguística, processos pragmáticos, as relações entre as diversas variantes da língua e análises sobre construções semânticas, os exemplos mais pertinentes. Em situações de produção, as competências de ampliação, redução e resumo de textos podem ser retrabalhadas, de forma a sugerir ao aluno, com base em leituras diversas, um novo enquadramento das situações apresentadas nos textos lidos a partir de sua perspectiva.

⁷ Palavra de origem japonesa: ぼけ, bokē. Significa fora de foco, flocado) e se refere ao efeito de luzes em desfoque em uma fotografia, sendo uma conhecida técnica para se destacar o primeiro plano.

Como a diversidade de práticas em sala segue a dimensão da diversidade dos gêneros que circulam em nossa sociedade, seria uma tarefa exaustiva tentar apresentar todas as possibilidades que o processo do remix pode trazer para a sala de aula. Coube-nos apresentar um breve apanhado dos processos e recursos disponíveis nos textos multimodais e multissemióticos que permeiam as redes sociais que podem servir de suporte às práticas do professor, cabendo a este a competência de selecionar aqueles processos de significação ou elementos mais pertinentes aos seus objetivos.

CONCLUSÕES

Articulando as práticas relacionadas e implicadas pelos conceitos de Multiletramentos, Remix, Práticas de Letramento não valorizadas com ênfase em demonstrar um alinhamento dessas possibilidades com o que propõem os documentos oficiais que orientam o ensino de língua materna no Brasil, demonstramos neste trabalho que tais práticas transcendem esses próprios documentos, apontando para uma realidade que a Base Nacional Curricular Comum tenta compreender em suas diretrizes, que é a necessidade de se incluir, nas práticas escolarizadas e escolarizantes, os diversos tipos textuais que surgiram com as novas tecnologias, incluindo também as práticas sociais de leitura e produção que estão relacionadas com essas novas mídias.

Apontamos ainda para a tendência que a BNCC (BRASIL, 2017) traz de se trabalhar com textos em uma concepção que amplia-se para abarcar a realidade da presença massiva que as novas mídias, os novos hipertextos têm em nosso cotidiano, que, inclusive, alerta o documento, exigem letramentos como imprescindíveis para o adequado exercício da cidadania consciente:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2017, p. 67).

Trata-se também de aproveitar-se de uma realidade do cotidiano dos estudantes para fomentar o trabalho do professor com o texto, que continua sendo o objeto de ensino da língua, agora, porém, numa acepção mais ampla.

Com a apresentação do cenário de que tratamos neste trabalho, esperamos ter convencido os professores hesitantes em abrir espaço em suas práticas às TDIC e aos contextos de comunicação relacionados a fazer um esforço no sentido de legitimar o processo criativo implicado no remix, como insta Buzato (2013, p. 1216):

[...] legitimar remix e mashup como objetos de pesquisa e de ensino é possivelmente indispensável para que a escola possa, um dia, transformar sujeitos transleitores e transletrados em cidadãos capazes de protagonizar mudanças sociais a partir do momento em que tiverem consciência sobre a força política dos hibridismos propositais, quer sejam entre gêneros, mídias, modalidades, linguagens e textos, ou entre engenharia e bricolagem, global e local, humano e não humano.

Concluímos, portanto, que existe um grande potencial nas práticas de multiletramentos, que surge, em parte, devido à plenitude de processos que são mobilizados para a leitura/produção de textos multimodais, mas que também se beneficia da diversidade de gêneros existentes, principalmente quando esses gêneros estão tão próximos de questões pertinentes à identidade e identificação do autor com seu (con)texto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; Roz IVANIČ. **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. New York: Psychology Press, 2000.

BENTO, Maria Cristina Marcelino; CAVALCANTE, Rafaela dos santos. Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. In: **ECCOM**, Lorena, SP: UNIFATEA, v.4, n.7, p. 113-120, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri; et al. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: UFMG, v.13, n.4, p. 1191-1221, 2013.

CAZDEN, COPE; FAIRCLOUGH; GEE; et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: **Harvard Educational Review**. Cambridge, Harvard Graduate School of Education, n.66, v.1. p. 60-92, 1996.

CANCLINI, García Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**; tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP 1998.

KNOBEL, Michele. Remix, literacy and creativity: An analytic review of the research literature. In: **Eesti Haridusteaduste Ajakiri**, Tartu: Tartu Ülikool, v.5 n.2, p. 31-53, 2017.

KOCH, Ingedore Vilaça. **O Texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEME. In: **WIKIPÉDIA**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme>>. Acesso em: 05/02/018.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: **Escola Conectada**. ROJO, Roxane (Org.) 2013.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-22.

OBJETOS VIRTUAIS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO

Nathalia Layanne de Sousa Brito

Graduada em Ciências Biológicas, UFCG, nathylayannejd@hotmail.com

Josefa Martins de Sousa

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, UFCG, rosa2015martins@gmail.com

RESUMO

O Decreto nº 5.626/2005, afirma que a pessoa surda compreende o mundo a partir do visual e que a comunidade surda utiliza como meio de comunicação a Língua Brasileira de Sinais. Respalhado nisso, os docentes de biologia do ensino médio necessitam instigar e explorar a visão dos alunos surdos na escola inclusiva. Entre as ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores, temos as metodologias virtuais, que quando empregada corretamente reflete resultados expressivos através do letramento, favorecendo a aprendizagem da escrita dos conceitos biológicos. Assim, a relevância deste estudo envolve assegurar e garantir uma aprendizagem significativa para o surdo acerca do vocabulário científico biológico na perspectiva do letramento. Temos como objetivo identificar quais são os objetos virtuais de aprendizagem, disponíveis nas mídias para o ensino de biologia em turmas inclusivas do ensino médio com alunos surdos. Dessa forma, esta pesquisa é de cunho bibliográfico, construída numa concepção bilíngue pelos os autores de referência: Rocha *et al.* (2015), Masutti e Ramirez (2009), Quadros (2008), Brasil (2005) e Soares (2004; 1999). Assim, verificou-se que os professores de biologia podem utilizar como ferramentas virtuais a TV, DVD, livro digital, retroprojetores, celular (mensagens) e computadores (*e-mail, blog, chat, webcam, comunidade virtual, vídeos*). Logo, nota-se que o uso desses recursos didáticos contribui para a relação teoria-prática dos conceitos biológicos, referente à Libras e à modalidade escrita da Língua Portuguesa. Portanto, o ensino para pessoas com surdez se torna viável quando os professores optam por manusear metodologias pedagógicas virtuais, ampliando o seu aprendizado na Biologia.

Palavras-chave: letramento; biologia; objetos virtuais; ensino médio.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a modalidade da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão tem avançado notoriamente nas últimas décadas. Especialmente quando se trata da pessoa surda, identificamos que após a ampliação das discussões sobre a Educação Inclusiva, a presença de alunos surdos é registrada com mais frequência na sala de aula da escola regular. Esta inserção oportuniza o repensar da organização da escola, no que se refere as adaptações do currículo, da temporalidade e outros

recursos, sejam eles humanos ou materiais que objetivam favorecer o aprendizado deste aluno auxiliando-o a ser promovido para outros níveis e etapas de ensino (BRASIL, 2005).

O ensino inclusivo brasileiro tem se destacado, principalmente quando se trata da educação direcionada a surdos. A pessoa com surdez percebe o mundo a partir do visual e se comunica por meio da língua de sinais (BRASIL, 2005). Devido a isso, possui uma capacidade virtual própria e para que se tenha uma educação de qualidade é necessário utilizar pedagogias diferenciadas (STUMPF, 2008).

A partir disso, o professor de Biologia da escola regular deve requerer alternativas pedagógicas que supram as necessidades educacionais dos surdos que estão no ensino médio, principalmente por se tratar de uma disciplina que possui um amplo vocabulário científico. Logo, a tecnologia ganha espaço na pedagogia do surdo (STUMPF, 2008), pois intervém no processo de comunicação escrita ou visual na comunidade escolar.

A educação inclusiva para surdos, trabalha numa perspectiva bilíngue, nesse caso, a Libras não pode substituir o ensino da escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005). Consequentemente, para que se tenha um aprimoramento na modalidade escrita do Português no ensino de surdos, se faz necessário utilizar a abordagem do letramento, que favorece a aprendizagem da escrita do discente por meio de conhecimentos prévios, textos escritos, resultando na compreensão de sentidos (SOARES, 2004).

O letramento como um conjunto de práticas sociais de linguagem relacionadas ao uso de materiais escritos, que se relacionam, intrinsecamente, com valores socioculturais, linguístico-discursivos e político-ideológicos (SIGNORINI, 2001). Assim, temos como objetivo identificar quais são os objetos virtuais de aprendizagem, disponíveis na internet ou em outras mídias como na TV e em celulares, para o ensino de biologia em turmas inclusivas do ensino médio direcionadas aos alunos surdos.

METODOLOGIA

A pesquisa é essencial para decifrar os questionamentos do homem. Sendo assim, é através dela que podemos obter respostas satisfatórias diante das indagações que motivaram-na.

Esta pesquisa é do tipo bibliográfica, pois pauta-se na consulta de fichamentos, respaldados em artigos científicos, com a finalidade de investigar e solucionar problemas que permeiam a sociedade (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Quanto à sua natureza, essa pesquisa é apontada como básica, pois “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista, envolvendo verdades e interesses universais” (FREITAS; PRODANOV, 2013, p.61). Assim, através dessa pesquisa é possível identificar os desafios no ensino de ciências para discentes com surdez, atenuando os problemas encontrados na sala de aula regular, possibilitando uma sistematização e organização de possíveis estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos objetivos, essa pesquisa é considerada exploratória, uma vez que, proporciona um maior contato com o problema, tornando-o mais claro (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Dessa forma, os trabalhos selecionados foram norteados a partir de uma perspectiva bilíngue, sendo realizado um

estudo detalhado com base nos seguintes autores: Rocha *et al.* (2015), Masutti e Ramirez (2009), Quadros (2008), Brasil (2005) e Soares (2004; 1999).

Após a seleção do material, foram realizadas leituras, resultando no levantamento de dados relevantes, que em seguida foram compilados e posteriormente construído o referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se que os professores de biologia da escola regular podem utilizar como objetos virtuais para a aprendizagem dos surdos, os seguintes equipamentos: a partir dessas fontes, verificou-se que os professores de biologia podem utilizar como ferramentas virtuais a TV, DVD, livro digital, retroprojetores, celular (mensagens) e computadores (*e-mail, blog, chat, webcam, comunidade virtual, vídeos*). Logo, esses recursos didáticos facilitam a relação teoria-prática dos conceitos biológicos tanto na Libras quanto na escrita da Língua Portuguesa. Podemos ver nas figuras abaixo:

Figura 01: recursos didáticos.



Fonte: domínio público (internet).

Assim, um dos recursos que podem ser utilizados é o celular, onde nas aulas de Biologia, os intérpretes podem construir glossários em Libras, nos quais os intérpretes filmam o sinal e as explicações em Libras, dos conceitos de determinadas estruturas dos seres vivos, que posteriormente são disponibilizados aos alunos com surdez. Como por exemplo, o sinal da organela Complexo de Golgi (CARMONA, 2015).

Outra ferramenta é o livro digital, que de acordo com Miranda e Freitas (2015), o investimento do governo em materiais didáticos, como por exemplo, o livro digitalizado adaptado para alunos com surdez, possui o objetivo de garantir uma aprendizagem mais sólida e melhorar a forma para reter conteúdos e aprimorá-los. Para tanto, é preciso que o material didático seja

empregado, adequadamente e corresponda a realidade do alunado com intuito de promover a aprendizagem.

Desse modo, este trabalho contemplou os objetivos, que evidenciou como um dos principais desafios no ensino de Biologia para surdos a falta de capacitação dos professores e de outros profissionais e a necessidade de dinamizar as atividades utilizando como estratégia recursos diferenciados, no aprendizado dos surdos.

CONCLUSÕES

Os professores de Biologia ao requerer metodologias pedagógicas diferenciadas, utilizando objetos virtuais como ferramenta que facilitam a relação teoria-prática dos conceitos biológicos, favorecem a compreensão da Libras e da escrita da Língua Portuguesa, respaldados a partir do letramento no ensino médio.

Logo, o ensino do letramento e o manuseio dos objetos virtuais contribui para a comunicação do indivíduo, além de colaborar para a construção do sujeito surdo e uma participação ativa nos demais espaços sociais.

Assim, a educação para indivíduos com surdez se torna viável quando os professores escolhem metodologias pedagógicas diferenciadas, optando assim por recursos virtuais, ampliando o seu aprendizado na Biologia numa concepção bilíngue, uma vez que aquisição da língua contribui para a comunicação do indivíduo, além de colaborar para a construção do sujeito surdo participante da comunidade escolar e demais espaços sociais.

Portanto, este trabalho serve de base para outras possibilidades de pesquisas, como no aprofundamento de ferramentas didáticas através de materiais didáticos em 3D e no uso das tecnologias educacionais, envolvendo a ampliação de *software*, pontuando metodologias para auxiliar o professor de Ciências na aplicação dos conhecimentos docentes numa sala inclusiva com alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em: 05 jun. 2017.

CARMONA, J. C. C. **A dicionarização de termos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o ensino de Biologia: uma atitude empreendedora**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1667>. Acessado em: 29 mai. 2017.

CURRYS. **Lg led tv**. 2018. Disponível em: <https://www.currys.co.uk/gbuk/tv-and-home-entertainment/televisions/televisions/lg-65uj634v-65-smart-4k-ultra-hd-hdr-led-tv-10161603-pdt.html>. Acessado em: 07 mai. 2018.

EDITORA ARARA AZUL. **Projetos editoriais especiais**: editora Moderna. 2008. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/projetos/detalhes/14>. Acessado em: 17 fev. 2018.

FREITAS, E. C.; PRODANOV, C. C. Pesquisa científica. In: **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2º Ed. Novo Hamburgo-RS: UNIVERSIDADE FEEVALE, 2013. p. 61. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acessado em: 05 jun. 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1º Ed. Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS, 2009. 120p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acessado em: 05 jun. 2017.

Guia Serra Sede. **Formatação de computadores**. 2018. Disponível em: <http://www.guiaserrasede.com.br/cris-informatica/formatacao-de-computadores>. Acessado em: 07 mai. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. **Fundamentos de metodologia científica**. 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-214. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acessado em: 05 jun. 2017.

MACHADO, P. C. A medida do ensino de Biologia na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: MASUTTI, M. L.; RAMIREZ, A. R. G. (Orgs). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. A. G. O livro didático digital na educação dos surdos: uma releitura sobre atividade proposta no livro de português, 1ª série do Projeto pitanguiá. In: SEVFALE, 12, 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2015. Disponível em: anais.letras.ufmg.br/index.php/SEVFALE/XIISEVFALE/paper/download/13/9. Acessado em: 10 ago. 2017.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. n. 25, p. 5-17, 2004.

SILVA, L. M. CORDOVA, B. C. **Criação de material adaptado ao ensino de biologia para sujeitos surdos**. Brasília: UniCEUB, 2014b. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/6321/1/21173100.pdf>. Acessado em: 01 set. 2017.

STUMPF, M. R. mudanças estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

PROJEÇÃO EM FOCO. **Retroprojertorguia de compras**. 2018. Disponível em: <http://projecaoemfoco.com.br/retroprojedor/>. Acessado em: 07 mai. 2018.

O AMBIENTE DIGITAL DO PAPEL: UM ESTUDO À LUZ DA MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO DIGITAL

Larisse Carvalho de Oliveira

Mestra em Linguística, URCA, larisse_carvalhodeoliveira@hotmail.com

Shalatiel Bernardo Martins

Mestre em Linguagens e Ensino, URCA, shalatiel.bernardo@urca.br

Felipe Ridalgo Silvestre Soares

Especialista em Ensino de Língua Inglesa, URCA, felipe.ridalgo@urca.br

RESUMO

É notório que hoje a esfera digital galgou lugar único na sociedade, possibilitando o estudo de novas facetas nesse ambiente. Tomamos como pressupostos teóricos os conceitos da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2010) e dos multiletramentos (STREET, 2003; ROJO, 2009), com foco no letramento digital (XAVIER, 2011; RIBEIRO; COSCARELLI, 2014), para discutirmos os resultados obtidos. Objetivamos analisar e discutir o trabalho com gêneros textuais escritos no ambiente digital, dispostos em duas obras do PNLD 2018 de língua inglesa (LI). Dentre as seis obras aprovadas para o PNLD 2018 de LI, escolhemos duas como instrumentos de análise. Optamos por selecionar uma obra antiga, *Way to Go!* (2016), que já fora aprovada no PNLD passado (2014) e uma nova, *Circles* (2016), em sua primeira edição no programa. Em seguida, separamos os textos e as atividades que se encaixavam nas categorias que propomos: ter sido retirado do ambiente digital e manter suas características de layout, do total de seis livros, três de cada coleção citada. Obtivemos um número de 13 textos em *Way to Go!* e de 45 textos em *Circles*. Na segunda obra, encontramos textos que mantinham a tela do computador como seu layout, com atividades específicas, envolvendo características não só referentes à compreensão textual, mas que também afora o material escrito, mantinha cores, fonte, fotos, barra de rolagem, e especificação da origem do texto. A outra coleção, majoritariamente, direcionou suas atividades para a compreensão textual e para elementos gramaticais, desconsiderando as características multimodais como um todo.

Palavras-chave: Letramento digital; Livro didático; Multimodalidade e multiletramentos.

INTRODUÇÃO

É sabido que ainda hoje, as escolas públicas brasileiras ainda apresentam impedimentos, quando o quesito é a tecnologia. Por vezes, há equipamentos, mas não existe a manutenção dos mesmos, ou as máquinas funcionam sem o acesso à internet. Como professores de uma escola

básica, anteriormente, deparávamo-nos com a realidade de ter vinte computadores, dos quais apenas seis funcionavam, e com a constante oscilação da rede de internet. Neste contexto, abordar, ou melhor, por em prática o uso do letramento digital em sala de aula, figurava tarefa árdua.

Tomando o exposto acima, o presente estudo pretende analisar e discutir textos, em diversos gêneros textuais escritos, dispostos em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 de língua inglesa (LI), que foram retirados do ambiente digital. A coleta do corpus respeitou as seguintes características: disposição de traços do ambiente digital, barras de rolagem, *prints* da tela do computador, gêneros específicos de circulação *online*, como é o caso do *meme*, especificidades de *layout*, etc. Para tanto, foram escolhidas duas obras aprovadas no PNLD 2018, das seis apresentadas no guia do programa. Buscamos tratar de uma obra que já tivesse feito parte do PNLD anterior (2014), *Way to go!* (2016) e outra estreante, *Circles* (2016) para efeito de comparação, uma vez que aquela, em tese, já estaria em sua segunda avaliação, permanecendo no programa, o que demonstraria o seu sucesso.

Como justificativa pessoal, salientamos nossa experiência no ensino de Língua Inglesa (LI) no Ensino Médio, além de nosso apreço pelos estudos voltados ao ensino de LI em suas várias facetas. Na escola em que trabalhávamos havia o empecilho de não existir computadores suficientes funcionando, ou com acesso à internet para todos, como mencionado anteriormente. Uma saída, a nosso ver, é abordar as características dos gêneros que, comumente, aparecem no ambiente digital através do material disponível aos alunos, seus livros didáticos. Reconhecemos que não é o mais indicado, porque as competências requeridas quando em contato com um computador, desde o ato de ligar, reconhecer os primeiros comandos, clicar em ícones até chegar-se a uma página para leitura, são riquíssimas e necessária para que o letramento digital, em si, exista. No entanto, pretendemos analisar quais aspectos são possíveis de serem reconhecidos, quando a leitura desses textos é trazida para o papel.

Além desta introdução, o presente estudo apresenta uma seção que expõe o arcabouço teórico mobilizado durante nossas discussões sobre os aspectos multimodais, outra relacionada aos estudos dos multiletramentos, em especial, aquele da esfera digital. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico empreendido, juntamente com os resultados e nossas asserções que refletem o que conseguimos alcançar com os mesmos. Concluímos com uma reflexão em relação às análises.

ASPECTOS MULTIMODAIS EM CENA

Diante do crescimento e da evolução tecnológica constante presente na sociedade, principalmente no que se refere às tecnologias da comunicação e da informação (TCI), têm-se inserido consideravelmente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas os aspectos multimodais, visto que elementos imagéticos estão cada vez mais associados aos textos, seja em formato impresso ou digital.

A utilização de imagens e outros elementos multimodais em textos verbais se configuram como um elemento facilitador no tocante à compreensão de textos, já que muitas vezes, esses elementos se fazem necessários para a identificação de informações importantes nos textos. No

entanto, apesar desse crescimento do número de textos multimodais em materiais didáticos, percebe-se que ainda há um atraso em relação ao uso adequado dos mesmos, seja por falta de condições de uso, como a ausência de computadores ou internet, por exemplo, ou por falta de domínio dos letramentos necessários, por parte dos professores, para se trabalhar com esse tipo de texto.

O conceito de multimodalidade perpassa áreas que vão desde a Linguística Aplicada (LA) até a Análise do Discurso (AD), e de acordo com Van Leeuwen (2011, p. 668), se refere ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem (texto verbal), imagens, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”. Ao se integrar esses recursos comunicativos, cada um deles exerce uma função dentro de determinado texto, não sendo apresentados ali como meros instrumentos de ornamentação ou como substitutos de outros elementos. Acerca disso, Novais (2011) e Coscarelli (2005) chamam a atenção para a necessidade de que o texto seja compreendido como uma unidade que comporta não somente elementos linguísticos, mas também elementos de outras modalidades não verbais, que juntamente com o verbal, vão contribuir para o surgimento de significados.

MULTILETRAMENTOS: LETRAMENTOS DIGITAIS

Pensando em como as práticas pedagógicas passariam a ser desenvolvidas após esse avanço das tecnologias, sejam nos aspectos sociais ou culturais, várias discussões, principalmente advindas do *New London Group* (um grupo formado por dez acadêmicos dos EUA, Reino Unido e Austrália), começaram a expor a necessidade de se agregar a ideia da existência de novos letramentos, que ultrapassam a esfera do ler e escrever, apenas. Esses novos letramentos não se restringem ao campo da linguagem, podendo abranger competências e habilidades em contextos sociais, políticos e culturais (ARAUJO, 2016).

Também justificando a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos e partindo do pressuposto de que nos comunicamos por meio de textos multissemióticos, Rojo (2009) afirma que uma multiplicidade de linguagens requer multiletramentos, que ela define como “capacidades e práticas de compreensão e produção para fazer significar”. Essas habilidades englobam os multiletramentos digitais, visuais, sonoros, críticos, entre outros.

Com a recente demanda que tem se instaurado no âmbito educacional pelo uso das novas mídias em sala de aula, a prática desses multiletramentos, em especial os digitais, tornou-se quase que mandatório. A globalização presente no mundo tecnológico trouxe para a sociedade novas exigências e não foi diferente no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas.

No entanto, autores como Kress e Van Leeuwen (2006) atentam para o fato de que apenas a existência e a disponibilidade dessas novas mídias no contexto educacional não garantem uma aprendizagem mais eficaz ou facilitada. É amplamente necessário saber o que se fazer com elas, como se trabalhar em sala de aula e como inserir a prática desses novos letramentos no contexto escolar.

Os letramentos digitais estão certamente relacionados às habilidades de ler e escrever, mas não apenas isso. Essas habilidades ultrapassam os limites do papel, partindo de uma prática através

da tela, seja de computadores, *tablets*, celulares ou outros dispositivos eletrônicos. Além disso, outras habilidades, ou letramentos são requeridos como a localização e a seleção de informações que facilitem a compreensão e a produção de significados em ambientes virtuais, assim como o conhecimento de elementos provindos destes ambientes, como *links*, *layouts*, barra de rolagem, elementos tipográficos, que já estão presentes em textos escritos no papel, imagens, vídeos, sons, etc.

Atenta-se também para tentativa de inserção desses elementos digitais, como uma forma de adaptação, ou talvez de facilitação do uso desses recursos, em materiais didáticos não digitais, como os materiais didáticos utilizados nesse trabalho. As obras analisadas aqui apresentam textos e atividades que simulam elementos presentes no mundo digital e pretendemos fazer uma análise de como esses elementos se dispõem nessa transição do ambiente virtual para o papel.

METODOLOGIA

Respeitando o proposto por Gil (2008) e Lakatos; Marconi (2003), classificamos nosso estudo como bibliográfico-descritivo, com traços qualitativos.

Após estabelecermos o *corpus* que utilizaríamos, e, como explicado anteriormente, a temática do letramento digital chamou nossa atenção por fazer parte da rotina dos jovens estudantes com a tecnologia que os cerca. Sem dúvida, a maioria desses indivíduos já têm familiaridade com as ferramentas digitais, no entanto funcionalidades desse ambiente ainda são desconhecidas ou necessitam de uma sistematização.

Dessa forma, avaliamos e contabilizamos, um a um, cada texto disponibilizado nas referidas obras que se encaixassem nos padrões: (i) *layout* original da tela do computador e/ou celular; (ii) *layout* parcialmente do ambiente digital; (iii) gêneros primordialmente digitais.

Assim, escolhemos duas coleções de livros de LI para o ensino médio. A primeira delas, *Way to Go!* (2016), aparece pela segunda vez, no conjunto de obras aprovadas pelo PNLD-2017. Sua primeira edição foi em 2014, tendo feito poucas modificações na edição analisada. A obra é composta por três volumes, endereçados aos três anos do ensino médio. Cada volume é composto por oito unidades, organizadas da seguintes maneira: *Warming up* (seção introdutória da unidade), *Reading* (constando de um texto e de atividades que visam a compreensão textual), *Vocabulary study* (centrando-se no estudo de um tópico do vocabulário, sintaxe ou morfologia da língua inglesa), *Language in use* (seção voltada para o trabalho com a gramática, contendo caixas explicativas e atividades), *Listening and speaking* (geralmente, perguntas sobre um áudio específico, disponível no cd do aluno e do professor, às vezes com tópicos para iniciar um tema novo), *Writing* (direcionada para a prática da habilidade escrita), *Looking ahead* (focada na exposição de temas e debates de ordem social e interdisciplinar).

Por sua vez, *Circles* (2016) é formado por seis unidades: *Warm up* (inserindo o estudante nas primeiras abordagens sobre o assunto da unidade); *Reading* (essa seção divide-se em três partes, pré-leitura, leitura e atividades e pós-leitura); *Grammar* (um tópico gramatical é explicado de forma resumida, oferecendo maiores informações em uma seção ao fim do livro); *Vocabulary* (trabalha com vocabulário específico, relacionado ao tema central da unidade); *Listening* (assim como a seção de

leitura, essa parte é composta pela pré-escuta, escuta e atividades e pós-escuta); *Speaking* (traz questões para a reflexão do aluno sobre o tema, através de atividades, textos curtos, etc); *Writing* (inicia-se por questões reflexivas para levar ao estudante a escrita de um gênero textual proposto); *Wrap up* (resume todo o conteúdo estudado na unidade); *Self-assessment* (essa última parte traz uma lista para que o aluno possa visualizar o que aprendeu e o que ainda pode ser melhorado por ele).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, damos início ao processo de exposição dos dados analisados, nas obras supracitadas. Como ressalta Ribeiro (2009), o letramento digital pode ser feito a partir de recursos midiáticos, como os *smartphones*, computadores, *tablets*, etc. A funcionalidade que tais ferramentas permitem aos seus usuários é enorme. Em Dias; Novais (2009), por exemplo, temos as matrizes de letramento digital, nas quais os autores classificam quais habilidades e quais atividades podem ser feitas na esfera do digital, elencando-as por nível de dificuldade, aptidão e compreensão. Com o auxílio dessas matrizes o professor é capaz de visualizar claramente quais pontos seus alunos já dominaram e quais necessitam de reflexão e reelaboração para as adquirir.

Na tabela abaixo expomos a quantidade de textos, seguindo os parâmetros citados na metodologia, encontrados.

Tabela 1: Nº de textos do ambiente digital em cada livro das coleções

	WtG1*	WtG2	WtG3	Cir1**	Cir2	Cir3
Nº de textos ambiente digital	2	6	5	14	18	13
Total por coleção		13	45			

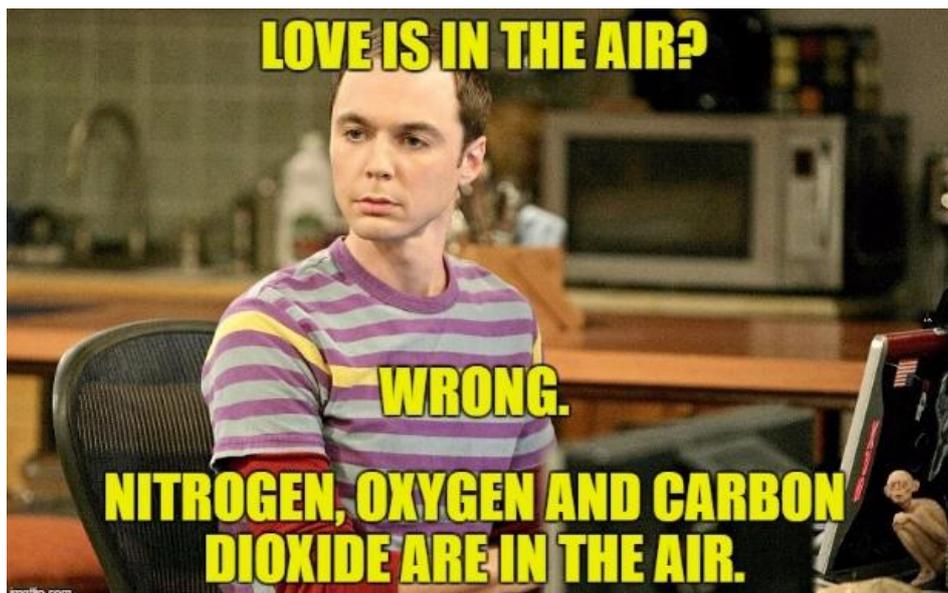
*WtG indica a coleção *Way to go!*, acompanhado do número do volume.

** Cir indica a coleção *Circles*, seguido do número do volume.

Os dados indicam que na coleção *Circles* (2016) há um maior número desses textos. Encontramos manchetes de jornais *online*, *memes*, *prints* de páginas de variados *websites*, etc. Isso reflete a preocupação dos autores em fornecer aos alunos material verídico e com suas características originais do ambiente de onde foram retirados. Por outro lado, a coleção *Way to go!* (2016), apesar de estar em sua segunda edição, não trouxe melhoramentos nesse quesito. Por termos encontrado um número tão pequeno, verificamos, informalmente, a primeira edição. Basicamente, não houve mudanças nas atividades e textos utilizados, os mesmos visualizados na edição de 2016 estão naquela de 2013.

A imagem abaixo mostra um texto retirado de *Circles 1* tratando sobre o gênero *meme*, comumente compartilhado no ambiente digital.

Figura 01: gênero *meme*.

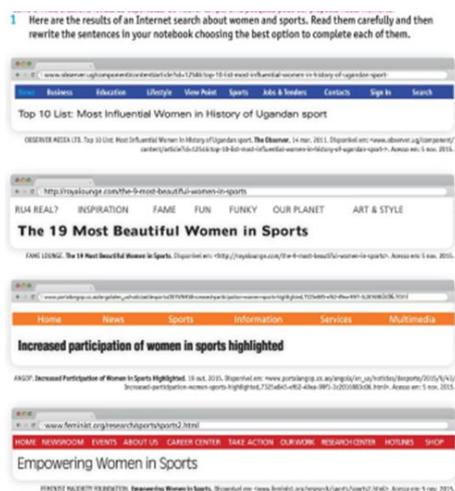


Fonte: KIRMELEIENE et al, 2016, p. 30

A unidade em questão, a qual pertence o texto, abordava as formas de amor, o personagem do *meme*, Sheldon Cooper do seriado *The Big Bang Theory* é conhecido pela sua lógica e desprezo por relacionamentos amorosos. Assim, ele responde a pergunta, “O amor está no ar? Errado: nitrogênio, oxigênio e dióxido de carbono estão no ar”. Após pedir que os alunos lessem o *meme*, é fornecido um quadro com a definição do gênero. Em seguida, há questões sobre a interpretação do mesmo, se é engraçado, o porquê da figura do personagem ter sido escolhido para o *meme*, etc. Pelas perguntas da atividade referente ao texto, podemos perceber a preocupação dos autores em se abordar a problemática dos gêneros, a peculiaridade de produção e promoção do mesmo.

A figura 02 mostra uma pesquisa feita na internet sobre mulheres e esportes, como explica o enunciado da questão proposta.

Figura 02: resultado de pesquisa.

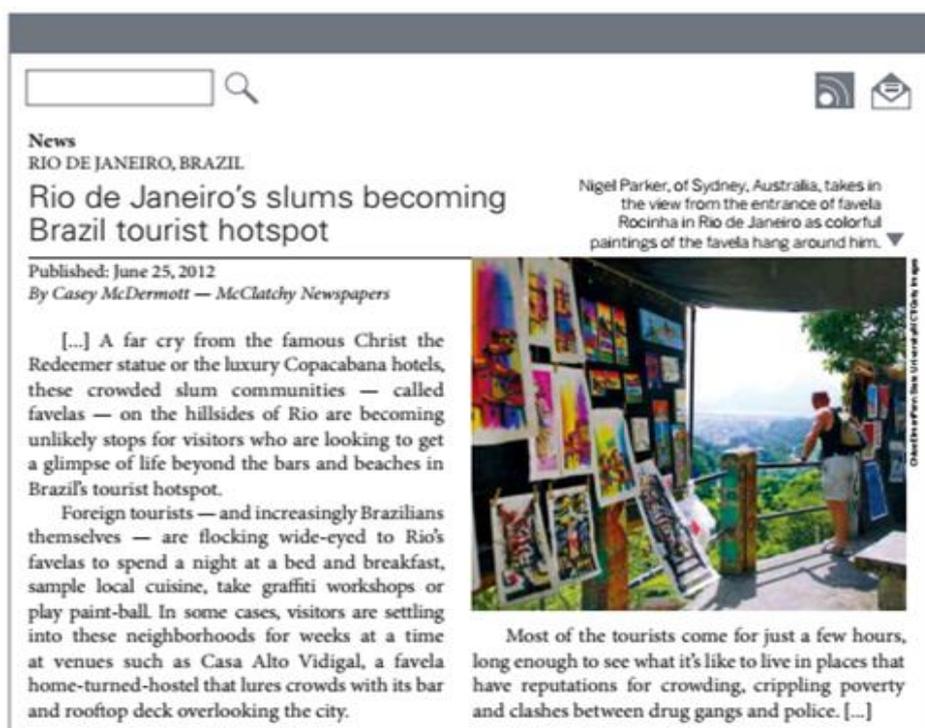


Fonte: KIRMELEIENE et al, 2016, p. 30

Como se trata de uma pesquisa em ambiente *online*, como indica o enunciado da questão, as quatro páginas de diferentes *websites* são mostradas. Salientamos que a barra de endereço, as abas, as cores permanecem. Tais características poderiam ser melhor exploradas na questão, no entanto, isso fica a cargo do professor, que deverá chamar a atenção dos alunos para o aspecto do texto, delineado pelo seu *layout*. Esse texto foi retirado da seção *Vocabulary*, antes da primeira questão, que aparece na figura 02, os autores ressaltam que o texto traz manchetes que indicam como as mulheres são vistas pela mídia.

A outra coleção, *Way to go!*(2016) dispôs um total de apenas treze textos em seus três volumes. No geral, os textos não guardam barra de endereço, ou outras características da tela (do computador), na maioria das vezes só aparece a figura da ‘lupa’, indicando a ferramenta de pesquisa. Abaixo temos uma figura de um dos textos.

Figura 03: manchete.



Fonte: FRANCO, 2016a, p.57.

Nota-se que as características da tela não foram consideradas. Ao fim, aparece o link do texto. O leitor não pode identificar horas, linha de rolagem, abas, endereço do site que deveria vir na Barra de endereços. Em relação às atividades, temos apenas questões voltadas para a compreensão geral (*skimming*) e específica (*scanning*) do texto. Por outro lado, no volume três dessa coleção há uma seção de abertura intitulada *Doing research on the internet* (Fazendo pesquisa na internet).

Figura 04: sessão de abertura.

Here are some steps to help you use the Internet for your research.

1. Choose a search engine.



Fonte: FRANCO, 2016a.

A figura 04 traz a tela inicial de um site de pesquisa o Google, que pode ser reconhecido pelo aluno por causa das cores das letras. Além disso, há o cursor da tela, próximo a palavra pesquisar, o que torna a leitura mais real. Ao longo da atividade, nos itens seguintes, o texto traz dicas de como aperfeiçoar a pesquisa no site, vejamos, a seguir:

Figura 05: tela inicial de site de pesquisa.

- A. Use “ ” to search for specific terms or phrases.

- B. Use + to include word(s) in the results.

- C. Use - to remove word(s) from the results.

- D. Use * to substitute for one or more characters/words.

Fonte: FRANCO, 2016a.

O texto fornece atalhos para que o leitor, ou usuário, possa pesquisar informações específicas, incluir palavras-chaves, remover palavras do campo de resultados e substituir itens do que se procura.

CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho buscamos expor alguns conceitos dos multiletramentos (ROJO, 2009), voltando-nos para os aspectos multimodais em correlação com o letramento digital, quando na análise de textos retirados do ambiente digital e transpostos para o papel.

Foi possível constatar que a coleção *Circles* (2016) primou por manter todas as características daquele ambiente, como: barra de endereço, imagens, abas de busca, etc. Por outro lado, a coleção

Way to go! (2016) reformulou o *layout* do texto, obstruindo características essenciais para o reconhecimento dessas funcionalidades no meio digital. No entanto, vale ressaltar que uma atividade, em especial, dessa coleção nos chamou atenção. O texto disponibilizava, didaticamente, macetes para pesquisas em sites especializados de busca, orientando o leitor/aluno a aprimorar seus métodos.

Por fim, salientamos que dado ao fato de laboratórios de informática, ativos, são raros nas escolas. Assim, faz-se necessário que o professor maximize as possibilidades com o livro didático.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Antonia Dilamar [et al]. **Multimodality and multiliteracies: analysis of reading activities in a digital environment**. Belo Horizonte: RBLA, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elias (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIAS, Marcelo Cafieiro; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2009.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Katia. **Way to Go! 1**. São Paulo: Ática, 2016a.

_____. **Way to Go! 2**. São Paulo: Ática, 2016b.

_____. **Way to Go! 3**. São Paulo: Ática, 2016c.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

KIRMELENE, Viviane [et al]. **Circles 1**. São Paulo: FTD, 2016a.

_____. **Circles 2**. São Paulo: FTD, 2016b.

_____. **Circles 3**. São Paulo: FTD, 2016c.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 1996, 2006.

KRESS, Gunther. A social-semiotic theory of multimodality. In: **Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010, p. 54-81.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOVAIS, A. E.; RIBEIRO, A. E.; D'ANDRÉA, C. Wiki: escrita colaborativa. **Presença pedagógica**, v. 17, n. 101, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros**. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, 2009.

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

VAN LEEUWEN, T. **Multimodality**. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

ENQUADRES INTERATIVOS DE CONHECIMENTO EM UMA AULA DE LEITURA EM UMA TURMA DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaerly Dias Rolim de Lima

Mestranda, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), jaerly_lima@yahoo.com.br

Maria Nazareth de Lima Arrais

Doutora, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), nazah_11@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa trata de uma análise das manifestações dos enquadres interativos e esquemas de conhecimento em uma aula de leitura numa turma de 7º ano do ensino fundamental, que terá como embasamento teórico a Sociolinguística Interacionista Escolar, baseado em Bortoni Ricardo (2002). O *corpus* para análise foi levantado em uma escola privada na cidade de Cajazeiras através da gravação de uma aula. Configura-se como uma pesquisa etnográfica de natureza qualitativa em que foi observada a utilização de estratégias para a mediação nos eventos de leitura. Pode-se constatar que a mediação e interação entre professor e aluno podem ocorrer por meio dos enquadres e esquemas de conhecimentos através de estratégias linguísticas adequadas.

Palavras-chave: Interação; Mediação; Enquadres; Esquemas.

INTRODUÇÃO

Os enquadres interativos são momentos de interação que ocorrem entre indivíduos no processo de comunicação. Diz respeito aos acontecimentos de interação verbal ou não verbal constituídos por ela. Nesses enquadres emergem esquemas de conhecimento que se referem às expectativas dos indivíduos em relação aos termos presentes na comunicação e adequação do sentido desses termos à situação vivenciada no processo de interação.

Enquadres interativos são, portanto, a “percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem [...] emergem de interações verbais e não verbais e são por elas constituídos” (TANNEN; WALLAT, 1987, p.189). Já os esquemas de conhecimentos são “as expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido desse termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica.” (2002, p. 189).

Nesse direcionamento, analisamos como ocorrem as manifestações de enquadres interativos e esquemas de conhecimento em uma aula de leitura numa turma de 7º ano do ensino fundamental, tendo como embasamento teórico a Sociolinguística Interacionista Escolar de Bortoni Ricardo (2002).

A pesquisa em questão é etnográfica de natureza qualitativa. Caracteriza-se como etnográfica, pois foi realizada apenas observações a fim de estudar e descrever determinadas situações. É também qualitativa, pois a intenção é de analisar os aspectos subjetivos do objeto em estudo.

Acreditamos que ela se caracteriza como relevante, uma vez que poderão ser identificadas as contribuições da utilização de enquadres interativos e esquemas de conhecimentos como estratégias para a mediação nos eventos de leitura em sala de aula.

O trabalho em apreço compõe-se de quatro partes: a apresentação em que é exposta uma breve introdução; a metodologia que apresenta o tipo de pesquisa realizada, bem como a maneira como foi feito o levantamento do *corpus* para o estudo; a análise dos dados que foram coletados e as considerações finais acerca dos resultados da pesquisa.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa etnográfica, pois é baseada na observação e levantamento de hipóteses em um determinado campo específico, com a intenção de descrever o que ocorre no contexto pesquisado. Configura-se também como qualitativa, uma vez que o objetivo não é contabilizar os resultados e sim compreender o que foi analisado através da interpretação dos dados.

Segundo Mattos, a pesquisa etnográfica:

Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula. (2011, p. 51)

A referida pesquisa foi realizada numa instituição particular de uma cidade do sertão paraibano. A instituição em questão é composta por turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos Técnicos, a qual é extremamente comprometida com a qualidade de ensino e com o desenvolvimento da educação.

Os sujeitos da investigação são alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, que têm entre 10 e 12 anos e são moradores da cidade onde fica a instituição escolar e das cidades vizinhas. Os discentes da turma em que foi feito o levantamento do *corpus* são alunos de classe média, que têm acesso a uma educação de qualidade. A grande maioria dos educandos cumpre com suas atividades escolares, fazendo sempre as tarefas de casa, participando da aula, mostrando-se responsáveis e comprometidos com as atribuições de aluno, o que culmina num rendimento escolar satisfatório.

O *corpus* da pesquisa corresponde a uma transcrição de 10 minutos do universo de uma aula de língua portuguesa com duração de 45 minutos. A aula foi gravada pelo próprio professor através de um aparelho celular. A escolha do aparelho celular para realizar a gravação da aula aconteceu por ser algo prático e que o professor tem fácil acesso e manuseio.

Como critério de análise serão utilizadas perguntas norteadoras, a saber: como ocorrem os enquadres interativos? Como emergem os esquemas de conhecimento? Dentro desses critérios,

podemos visualizar as categorias de análise que são os enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação.

Vale salientar que as transcrições realizadas a partir da aula que foi gravada foram baseadas na Teoria da Conversação de Marcuschi (2003). Outra questão importante que merece ser destacada é que, para resguardar a identidade dos sujeitos colaboradores, não usaremos seus nomes, e sim os seguintes grafemas: P (professor) e A, A1, A2, A3... (alunos).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, nesta parte, uma análise das manifestações de enquadres interativos e esquemas de conhecimentos em uma aula de leitura, na disciplina de Língua Portuguesa numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada.

Os enquadres interativos são momentos de interação que ocorrem entre indivíduos no processo de comunicação. Diz respeito aos acontecimentos de interação verbal ou não verbal constituídos por ela. Nesses enquadres emergem esquemas de conhecimento que se referem às expectativas dos indivíduos em relação aos termos presentes na comunicação e adequação do sentido desses termos à situação vivenciada no processo de interação.

1 – P inicia a aula, pedindo para os alunos abrirem seus livros em uma determinada página, em seguida, começa a contextualizar a aula e a relembrar o que foi estudado na aula anterior, instigando os alunos a participar para iniciar o momento de interação. Ela fala o seguinte:

P: Vocês lembram que nós estamos estudando, agora, a unidade 1 do livro, e qual o tema dessa unidade?

A: He::róis!

P: Is::so! O tema da unidade é super-heróis, né? (+) E nós já lemos alguns textos sobre super-heróis; vocês já fizeram pesquisas, né? Lembram da aula passada?

A: SIM!

P: Que eu pedi pra vocês trazerem uma pesquisa sobre o super-herói preferido de vocês e vocês trouxeram e apresentaram para os colegas aqui na sala. Ó::timo!

Nesse momento, P produz uma situação que demonstra um trabalho contínuo, ao relembrar os conteúdos estudados na aula anterior e nas pesquisas realizadas e compartilhadas pelos alunos, situando-os no enquadre da aula de leitura com a temática de super-heróis.

2 – P continua contextualizando a aula e direcionando para novas abordagens que irão acontecer. Vejamos:

P: Nessa unidade a gente vai continuar estudando super-herói. Vocês lembram também que eu disse a vocês que normalmente os heróis que a gente conhece, que a gente escuta falar, que a gente vê na televisão, nas histórias em quadrinhos e nos cinemas são aqueles heróis (+) é... considerados mágicos, que salvam as mocinhas que estão em apu::ro. Mas a gente vai ver que existem super-heróis da vida real.

A: *Os profes::sores!*

P: *Os professores, muito bem!*

A: *Tem os pais.*

P: *Os pais, ótimo! E os atos heroicos deles estão relacionados a outras coisas, outras ações, mas que também são considerados atos heroicos. Então, quem mais poderiam ser esses super-heróis?*

A: *Bombeiro.*

A: *Os pais.*

A: *Médicos.*

A: *A polícia.*

P: *Muito bem, ótimo!*

Através da contextualização da aula, P envolve os alunos, motivando-os para que eles possam refletir sobre a temática abordada desde o início da aula, uma vez que o procedimento de compreensão da leitura começa antes do momento em que se lê, estendendo-se até a verbalização da leitura e da socialização da interpretação do texto. Acerca da contextualização, Magalhães e Machado (2012) afirmam que é essencial para a leitura de qualquer texto em sala de aula. É importante destacar ainda a seguinte afirmação “Na contextualização, o professor pode instigar o aluno a falar sobre o tema a ser lido e verificar o que ele sabe sobre o tema.” (MAGALHÃES e MACHADO, 2012, p. 50-51).

Vale salientar que P está atenta ao que os alunos dizem, demonstrando que ela valoriza os conhecimentos dos discentes, e usa isso como estratégia para envolvê-los nessa situação comunicativa, o que nos leva a perceber que essa atitude é de fundamental importância para interação entre professor e aluno.

Outro ponto que merece ser destacado na fala de P é a forma como ela utiliza a linguagem, fazendo uso de expressões simples e coloquiais, como “a gente”, o que pode ser considerado como positivo, pois é uma maneira de aproximar os alunos daquele momento de aula, uma vez que esse tipo de expressão faz parte do vocabulário de uso corrente no cotidiano dos discentes. Isso faz com eles sintam-se participantes da situação vivenciada e não vejam como algo distante da sua realidade.

Como podemos observar, P usou os esquemas de conhecimento ao afirmar que existem heróis da vida real, relatando que seus atos heroicos estão relacionados a outras ações que também são importantes. Os esquemas de conhecimento, como afirmam Tannen e Wallat são “as expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido desse termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica.” (2002, p. 189). Nesse direcionamento, podemos perceber que os alunos ativaram seus esquemas de conhecimento no momento da interação ao afirmar que professores, pais, bombeiros, médicos e policiais também são super-heróis, pois eles souberam fazer a distinção das reais funções dessas pessoas e alinhá-las ao direcionamento da temática da aula que são os heróis da vida real.

3 – Posteriormente, a discente começa a falar de forma mais específica sobre o texto a ser estudado, acontecendo a situação a seguir:

P: *Então... olhem! O primeiro texto que a gente tem aí no capítulo é “Carta aberta ao Homem Aranha”. Vocês já estudaram carta, não já?*

A1: *Já!*

P: *E carta aberta, vocês sabem o que é?*

A1: *Não.*

A2: *Sei.*

A3: *Eu sei. É tipo aquela carta que você (+) é... (+) pode ser (+) a carta que você manda pra uma pessoa, um amigo seu, aí, é assim...*

P: *Ótimo, A3! Obrigada pela sua contribuição. Vejam bem, vocês conhecem a carta que a gente escreve para os amigos, pra um parente, pra família. Mas a carta aberta é enviada pra uma pessoa, como o colega disse, só que essa pessoa é conhecida por muita gente, é dirigida publicamente a alguém que já é conhecido e tem a finalidade de falar sobre uma determinada situação, ou denunciar um problema, ou criticar alguma coisa, tá certo?*

Nessa situação, percebemos que P continua questionando os alunos e instigando-os a falar para que eles possam ativar os conhecimentos que carregam consigo e também para que possam se sentir participantes da aula. P inicialmente indaga a respeito do gênero textual carta, perguntando se os alunos já estudaram e eles respondem afirmativamente. Isso faz com que eles reflitam e tentem lembrar o que é uma carta, contribuindo assim, para a compreensão do texto em estudo.

É importante observar como P conduz suas correções a respeito das falas dos alunos, pois quando ela pergunta o que é carta aberta, A3 dá uma resposta não muito satisfatória (*É tipo aquela carta que você (+) é... (+) pode ser (+) a carta que você manda pra uma pessoa, um amigo seu, aí, é assim...*), entretanto ela não ignora o que foi dito pelo aluno. A partir da resposta de A3, P explica o que é carta aberta, demonstrando que ela valoriza os conhecimentos prévios e a opinião dos alunos, pois ela retoma conceitos apresentados e amplia a compreensão sobre o gênero em questão.

4 – P dá continuidade à aula com os alunos realizando a leitura compartilhada do texto, em que cada um lê um parágrafo. Após o término da leitura, segue-se com a compreensão através de perguntas feitas por P, realizando assim um processo de interação entre professor e aluno. Em um determinado momento, P faz uma pergunta e todos os alunos respondem ao mesmo tempo, ocorrendo a seguinte situação:

P: *De acordo com a opinião de vocês, o que é mais fácil, ser um herói como o Homem Aranha ou ser um herói da vida real?*

((Muitos alunos começam a falar ao mesmo tempo))

(Incompreensível)

P: *GEN::TE, psiuuu! Silên::cio, por favor!*

P: *Olhem! Eu quero que vocês falem um de cada vez, CERTO? Desse jeito eu não vou conseguir entender o que vocês estão dizendo.*

Podemos perceber que neste momento ocorreu uma mudança de enquadre, pois P, ao perceber que os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo, foi levada a direcionar seu

discurso para o enquadre “disciplinando alunos”, diferentemente de minutos antes que era o enquadre “aula de leitura e compreensão de texto”. Dessa forma, é importante ressaltar que as pessoas identificam os enquadres não só pelo significado das palavras, mas também pela forma com que elas são ditas, através das pistas paralinguísticas e prosódicas.

A maneira como P se dirigiu aos alunos, dando ênfase à palavra “gente” e “certo”, com algumas pronúncias mais fortes e com o prolongamento e na entonação da voz demonstra que ela não mais está explicando um conteúdo, e sim chamando a atenção dos alunos para dar-lhes uma orientação disciplinar. Essa habilidade que P utilizou de ir de um enquadre para outro, relacionando com as ações de seus alunos é denominado por Goffman (1981) de *footing*.

5 – Após a orientação disciplinar dada por P aos alunos, ela segue com a interpretação do texto.

P: *Agora, gente! Veja só! No dia a dia existem muitos heróis anônimos, aqueles que não são conhecidos por todos e que convivem com a gente, e que fazem sacrifícios pra viver com dignidade. Então, quais são as qualidades que vocês acham que uma pessoa deve ter pra ser considerada um herói?*

A1: *Ser justo, honesto...*

A2: *Tentar ajudar o próximo, ser humilde...*

A3: *Ser solidário*

P: *Ótimo! O que mais?*

A4: *Caridoso*

P: *Caridoso, muito bem! É verdade!*

Nesse enquadre de leitura, os alunos são levados a demonstrarem sua compreensão para além da superficialidade do texto, uma vez que as questões levantadas pelo professor os conduzem a fazer uma reflexão baseada na bagagem cultural e moral que cada um carrega consigo. Ao afirmarem que características como ser justo, honesto, humilde, solidário e caridoso são consideradas heroicas mostram que os discentes foram capazes de refletir profundamente sobre algumas questões do texto e analisar de forma crítica relevantes temáticas que circulam na sociedade atual.

CONCLUSÕES

Nos enquadres interativos e esquemas de conhecimento analisadas a partir da transcrição da aula, podemos perceber que a interação entre professor e aluno ocorreu de fato por meio de algumas estratégias que facilitaram essa ação, bem como a qualidade da aula em que são realizadas leituras e compreensão de texto.

Inicialmente, no ato de contextualizar a aula, P situa os alunos no enquadre de aula de leitura, levando-os a relembrar o que haviam estudado na aula anterior, fazendo com que eles ativem na sua memória os conceitos e temas antes abordados. É importante ressaltar o fato de que P a todo momento instiga os alunos a participarem da aula, quando faz questionamentos e incentiva-os a

responder. Essa atitude é extrema relevância para a qualidade das aulas de leitura, pois pode conduzir os alunos a fazerem importantes reflexões que servirão de base para compreensão do texto em estudo.

Com base no que foi pesquisado, podemos inferir que a interação entre professor e aluno é algo de muita importância na mediação dos eventos de leitura. Interação essa que pode ocorrer através de diversas ações relacionadas a linguagem utilizada no processo de mediação, como o uso de andaimagem, pistas paralinguísticas, prosódicas, enquadres e esquemas de conhecimento. Portanto, cabe ao professor saber utilizar e adaptar as estratégias adequadas para cada turma a fim de alcançar os objetivos almejados para uma aula de leitura, observando, valorizando e respeitando sempre os conhecimentos de mundo e a bagagem cultural que cada aluno carrega consigo.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO ADOTADAS:

: alongamento da vogal

(+) pausa

(()) comentários do analista

___ palavras sublinhadas quando são pronunciadas de modo diferente do padrão

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualizações. In: GARCEZ, Pedro M. RIBEIRO, Branca Telles. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, Brasil, 2002.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura interação no enquadres de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: ABDR, 2003.

TANNEN, Debora. WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: GARCEZ, Pedro M. RIBEIRO, Branca Telles. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, Brasil, 2002.

NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: USO DOS JOGOS ONLINE COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Edijane Maíla Martins da Silva

Especialista em Ensino de Língua Inglesa e o Uso de Novas Tecnologias. Instituto Superior de Educação de Cajazeiras. E-mail: edijane_sjp@hotmail.com.

RESUMO

O presente estudo traz uma reflexão acerca do ensino de Língua Inglesa por meio das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente, mediante o uso dos jogos didáticos *online*, recurso interativo e motivacional no processo de ensino nas aulas. O objetivo foi investigar como a aprendizagem pode ocorrer com a inserção desses jogos, evidenciando as contribuições dessa prática no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho com os jogos pode ajudar na motivação de educandos para aprender, visto que essa ferramenta já está inserida no contexto atual dos aprendizes, favorecendo o entendimento de conteúdos, dinamizando as aulas. Este trabalho se justifica pela necessidade de rever práticas pedagógicas, diante das grandes transformações tecnológicas que estamos vivenciando e propiciar um ambiente significativo de aprendizagem, pois os jogos produzem dinamicidade e trazem ludicidade para sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Novas Tecnologias; Jogos online; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A utilização das novas tecnologias é fundamental na sociedade nos dias atuais, pois elas atendem às necessidades existentes. Com isso, torna-se necessário o seu emprego também no processo de ensino e aprendizagem, com o rápido avanço de um mundo cada vez mais globalizado.

A partir da década de 90 o computador, por exemplo, veio contribuindo de forma mais intensa no processo educacional, tanto para alunos como para professores junto a uma condensação de fatores que ajudam na busca pelo um bom rendimento em sala de aula. Com o avanço da internet o educador pode dispor de recursos que propõem inovação, criatividade, dinamização. Hoje ele pode encontrar uma variedade de possibilidades para levar informações e diversão para a sala de aula. Cabe ao mesmo ter ciência do bom uso de boas ferramentas para que as aulas sejam lúdicas e interativas, e para que haja um bom aproveitamento delas.

Tendo em vista a necessidade da utilização dessas tecnologias em sala de aula e a opção que professores têm de suas aplicações para melhoria do desempenho dos alunos, foi observado que os jogos didáticos online podem ser um suporte diferenciado para professor e aluno.

Disponíveis na internet, esses jogos trabalham, entre outras coisas, a agilidade, rapidez, coordenação motora e ajudam no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nesse sentido, buscou-se no estudo investigar de que forma os jogos didáticos *online* podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês e como estas aulas podem se tornar melhores com a utilização desses jogos. A razão de se pesquisar o seu uso em sala como componente educacional é poder examinar como acontecem e quais as contribuições dessa ferramenta para que haja mais interação dos educandos.

Os jogos online trazem o lúdico, o qual faz parte do cotidiano dos alunos. Eles brincam com jogos comprados pelos pais, cantam e se envolvem com outras atividades do seu grupo. Trazer essas ações para as aulas deve ser objetivo, deixando-as assim mais dinâmicas, prazerosas e com uma aprendizagem mais efetiva. A ludicidade deve ser então utilizada em meio aos recursos pedagógicos utilizados pelo professor.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de um estudo qualitativo, cuja abordagem centra-se no método de caráter explicativo, sendo de cunho bibliográfico. A fim de atender aos objetivos propostos, foram realizadas leituras e fichamentos em diversas publicações, artigos e periódicos, sendo eles eletrônicos. Foi utilizada a literatura especializada através de livros e periódicos indexados sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As novas tecnologias na educação

Diante das transformações que as Tecnologias da Informação e Comunicação vêm trazendo nos dias atuais, elas servem de grande auxílio entre os recursos a serem utilizados por professores em sala de aula. De acordo com Carla Viana, 2003, “O uso da tecnologia da informação no processo de ensino/aprendizagem cria novas condições de produção e recepção de texto e conseqüentemente, de produção de conhecimento [...]”

Liano e Adrián (2006, p.54) afirmam que “As contribuições da tecnologia na dinâmica de ensino do educador podem ser valorizadas a partir de uma variedade de campos, que permitem realizar com maior qualidade, facilidade e criatividade as atividades cotidianas da administração educativa”.

Nessa perspectiva Liano e Adrián ainda afirmam:

O mundo está mudando e também deve mudar a formação que damos aos nossos educandos, a fim de que enfrentem e se desenvolvam plenamente neste mundo. Precisamos capacitá-los para que se apropriem dessas tecnologias, de forma que as façam suas e as utilizem como ferramenta de superação pessoal e de mudança social (LIANO; ADRIÁN, 2006, p.27).

Nesse contexto, os professores sentem-se desafiados a integrar essas ferramentas às suas práticas pedagógicas. São notáveis as contribuições que as TICs vêm proporcionando ao ensino, permitindo que o professor possa diversificar suas metodologias em sala de aula, enriquecendo as aulas a serem aplicadas.

No processo de ensino tudo vai depender de como o professor recebe as novas transformações exigidas pela sociedade que se configura. Mas tem-se a convicção de que não adianta fazer uso das novas tecnologias apenas por fazer, pois isso pode não se configurar como uma renovação na prática docente, o que deve ser constante.

Em meio a essas tecnologias estão o computador, o celular e seus aplicativos, por exemplo, que hoje apresentam uma nova forma de ver a educação e estão se transformando em uma das ferramentas educacionais muito importantes, pelas suas ilimitadas potencialidades. Sobre o uso do computador como ferramenta tecnológica Arruda diz que:

A inovação no trabalho docente pode ser constatada não pelo uso puro e simples do computador em seu cotidiano, mas a partir do momento em que esses equipamentos alteram de forma significativa o olhar do docente diante do seu trabalho, suas concepções de educação, seus modelos de ensino-aprendizagem (ARRUDA, 2004, p. 68).

A partir da década de 90 o computador veio contribuindo de forma mais intensa no processo de ensino, tanto para alunos como para professores, não como um único método de ensino, mas junto a uma condensação de fatores que ajudam na busca pelo conhecimento.

O computador, como qualquer outro recurso didático que possa ser usado em sala de aula, não vai trazer bons resultados se for mal explorado. As novas tecnologias têm muito a contribuir, contudo os bons resultados dependem do uso que se faz delas, de como e com que finalidade elas estão sendo usadas (COSCARELLI, 1999, p. 92).

O computador oferece vários meios para que haja melhor desempenho da aprendizagem nessas aulas, pois trabalhar com recursos tecnológicos é muito relevante para motivação dos alunos. “Nessa perspectiva, o professor cria ambiente de aprendizagens interdisciplinares, propõe desafios e explorações que possam conduzir a descobertas e promove a construção do conhecimento utilizando o computador e seus programas” (MEC, 1998, p.52). Tendo em vista esse contexto de sala de aula, as atividades com essas ferramentas devem ser planejadas sempre para grupos de aluno, raramente deve envolver um único aluno, pois o contato e as conversas entre eles possibilitam maior interação entre alunos/professores/máquinas, e maior desempenho na aprendizagem.

A internet na educação

Nos dias atuais, com o avanço das tecnologias, há vários recursos que contribuem para as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A internet está entre esses recursos como um grande apoio para pesquisa e estudo. Isso significa propiciar suporte ao professor e ao aluno e fornece um ambiente favorável tanto na sala de aula como em atividades extraclasse.

José Manuel Moran (1997, p. 151), afirma em seu artigo, sobre como utilizar internet na educação, que:

A Internet ajuda a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação a ritmos diferentes. [...] Na Internet também desenvolvemos formas novas de comunicação, principalmente escrita. [...] Outro resultado comum à maior parte dos projetos na Internet confirma a riqueza de interações que surgem, os contatos virtuais, as amizades, as trocas constantes com outros colegas, tanto por parte de professores como dos alunos.

Utilizando-se da internet em sala, o professor deve apresentar atividades que façam com que os alunos trabalhem mente e criem novas relações para a construção do conhecimento.

Sobre o uso da internet nas aulas Paiva (2001) afirma:

Usar a Internet [...] é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração (PAIVA, 2001, p. 95).

A partir de 1995, a Internet expandiu-se como um grandioso poder de expressão a nível individual e coletivo, ampliando o número de usuários. Antes essa ferramenta era vista apenas como um tipo de recurso para a educação à distância, atualmente tem cada vez mais atingido o sistema educacional e as escolas.

Existem várias ferramentas na internet que favorecem o desempenho do aluno e permitem que ele tenha contato com outras informações, já que esse recurso midiático, uma vez que utilizado como recurso pedagógico, rompe as paredes da escola para que o aprendiz e o professor possam conhecer o mundo e ter contato com novas realidades, culturas diferentes, desenvolvendo o aprendizado colaborativo. Assim como diz Moran (1997, p. 149): “A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece”.

A combinação computador, celular e internet se configuram em grandes potencialidades e abrem caminhos para amplos territórios, porém assim como visualizam essas potencialidades é necessário que tudo seja explorado de forma cuidadosa e organizada. É interessante que o professor tenha em mente aquilo que se quer trabalhar com os alunos por meio desse recurso, e que ele saiba selecionar as informações pertinentes e desejáveis entre milhares que existem disponíveis. Torna-se necessário que sejam sempre explicadas as vantagens e desvantagens sobre o uso da internet. Deve-se ter em vista que é importante todo o acompanhamento, pois somente colocar à disposição do aluno todas as informações, não significa contribuir com o processo de aprendizagem.

Diante da vasta informação encontrada em ambientes *online* e para que haja melhor aproveitamento das tecnologias que se fazem presentes, o aluno precisa ser orientado. A internet tem crescido consideravelmente e diminuído a distância entre as pessoas. O conhecimento pode ser alcançado por todos e o seu uso como recurso pedagógico pode conceder uma educação ampla e diversificada.

Jogos *online* e suas contribuições no processo de ensino de Língua Inglesa

Devido à metodologia e aos recursos utilizados pelo professor em sala de aula no momento de trabalhar o conteúdo, pode surgir a desmotivação por parte dos alunos, o que ocasiona o desinteresse na aula. Para que haja interação e motivação “Os jogos, do ponto de vista da criança, constituem a maneira mais divertida de aprender” (VALENTE, 1993, p.10). Esses jogos devem ser auxiliares no processo de ensino e aprendizagem.

Com a expansão da internet os jogos *online* começaram também a ter destaques. Nos dias atuais já é notável a interação entre pessoas de várias partes do mundo conectadas para o compartilhamento de jogos, pois criam mais um meio de entretenimento e diversão. Além do divertimento, o jogo envolve competição e regras entre os participantes.

Para Rodrigues (2001), “o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem”.

Já para Antunes (1998), “no sentido etimológico a palavra jogo expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga”.

Dentre as potencialidades que o computador, o celular e seus aplicativos estão trazendo como ferramenta educacional muito importante, estão os jogos *online* como recurso no processo de ensino. Os jogos interativos para fins educacionais vão além do entretenimento, eles servem para ensinar e educar, e se constituem em ferramentas instrucionais eficientes.

Grubel e Bez (2006, p. 3) enfocam a importância dos jogos educativos:

Jogos educativos podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem e ainda serem prazerosos, interessantes e desafiantes. O jogo pode ser um ótimo recurso didático ou estratégia de ensino para os educadores e também ser um rico instrumento para a construção do conhecimento.

O trabalho com os jogos ajuda na motivação dos alunos pelo ensino, visto que essa ferramenta já está inserida no contexto atual dos aprendizes.

Nunes (2008) se posiciona quanto à utilização de jogos, afirmando que:

Os jogos devem ser utilizados como proposta pedagógica somente quando a programação possibilitar e quando puder se constituir em auxílio eficiente ao alcance de um objetivo, dentro dessa programação. De uma certa forma, a elaboração do programa deve ser precedida do conhecimento dos jogos específicos, e na medida em que estes aparecem na proposta pedagógica é que devem ser aplicados, sempre como o espírito crítico para mantê-los, alterá-los, substituí-los por outros ao se perceber que ficaram distantes dos objetivos.

Para o professor, os jogos oferecem suporte no ensino e aprendizagem, propiciam um espaço descontraído, fornecem uma melhor interação entre aluno-professor, tornam o ato de ensinar mais diversificado e auxiliam na verificação do desenvolvimento do aluno.

A aplicação de forma simples e divertida dos jogos didáticos *online* nas aulas de Língua Inglesa em sala de aula propicia um aprendizado prazeroso, trazendo o trabalho com outras áreas do conhecimento. Esses jogos têm ocupado um espaço significativo quanto às possibilidades que eles

oferecem no desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens. Sendo esse princípio, segundo Brown (2004), necessário para um bom desempenho linguístico, sobretudo oral, encontrará nos jogos um forte aliado, pois em situações lúdicas a preocupação excessiva com regras e formas da língua, que bloqueia a espontaneidade, é facilmente deixada de lado. Esse recurso pode ser auxílio na aprendizagem de estruturas gramaticais, na ampliação de vocabulário, no desenvolvimento da leitura e escrita, na compreensão, da pronúncia e na construção de competências necessárias ao aprendizado de uma língua estrangeira. Para Almeida (2008) “O jogo por meio do lúdico pode ser desafiador e sempre vai gerar uma aprendizagem que se prolonga fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano e acontece de forma interessante e prazerosa”.

O lúdico é a ponte que une a vontade ao prazer por realizar atividades. O aluno encontra o seu contexto, desenvolve a aprendizagem e torna-se um agente transformador nesse processo.

De acordo com Teixeira (1995, p.49) "o jogo é um fator didático altamente importante; mais que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem.

Aplicar jogos nas aulas é uma atividade desafiadora para professores, mas Teixeira (1995, p.49) ainda diz que a “educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado”.

Ao inserir as atividades lúdicas nas aulas de Língua Inglesa o professor deve estar preparado para tal desafio. Ele deve estar consciente de toda a transformação que a educação passa na sociedade atual; deve estar integrado às novas tecnologias. Nunes (2008) ressalta tal necessidade:

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem é uma necessidade [...]. Portanto, é preciso habilitar o educador para que este elemento tão necessário à formação e à aprendizagem do educando possa ser inserido como aspecto indispensável no tríptico relacionamento educando - aprendizagem- educador.

Atualmente, existem muitos jogos *online* disponíveis, cabe ao professor avaliar qual jogo é relevante para ser utilizado em sala de aula, qual sua finalidade no processo de ensino e também qual o momento a ser aplicado, pois segundo Nunes (2008):

[...] o jogo no processo ensino-aprendizagem somente tem validade se usado na hora certa, e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do educando e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o educando revele maturidade para superar seu desafio, e nunca quando o educando revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

Almeida (2008) diz que, considerando que a repetição é uma condição básica para a aprendizagem, o projeto de um jogo deve prever a motivação para que o aluno retorne ao jogo várias vezes. Atenta-se que essa dinamicidade bem concebida em sala nas aulas de Língua Inglesa e utilizada de forma adequada, ensina e diverte ao mesmo tempo, trazendo consigo a diversão para estimular a aprendizagem por meio do entretenimento.

O uso das ferramentas computacionais, de forma lúdica propicia flexibilidade e criatividade fazendo o aluno explorar, pesquisar, encorajando o pensamento criativo, o que acaba por ampliar o seu próprio universo, alimentando a imaginação e estimulando a intuição, e tudo isso pode contribuir no processo de aprendizagem.

O professor ao refletir sobre suas ações pode verificar que a motivação em sala de aula acaba por contribuir com o sucesso da aprendizagem em sala.

CONCLUSÃO

Com os resultados obtidos após a pesquisa bibliográfica revela-se que no meio educacional é fundamental a utilização de recursos que auxiliem processo de ensino e aprendizagem. Com o intuito de contribuir com uma educação organizada e diferenciada, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação têm sido inseridas no ambiente escolar como suporte para professores em suas aulas. Nesse contexto, há o desafio de muitos educadores quanto ao desenvolvimento e à compreensão do aluno, pois observa-se a necessidade de instigar o desejo pelo aprender e propiciar um ambiente prazeroso e agradável com a inserção das ferramentas digitais na prática pedagógica, para que seja possível superar os desafios propostos com as transformações vigentes.

Um dos recursos que contribuem para que haja interação e motivação entre os alunos com a mediação do professor nas aulas de Língua Inglesa, que favorecem uma aula dinâmica, propondo o desenvolvimento cognitivo, entre outros benefícios, são os jogos didáticos *online*. Foi observado que existe uma variedade de vantagens que esses jogos podem fornecer para professores no momento de trabalhar o conteúdo. Eles fornecem suporte para a prática pedagógica do professor, uma vez que contribuem na avaliação do desempenho dos alunos e propõem um ambiente lúdico, pois possibilitam a aprendizagem com diversão, propiciando facilidade na compreensão dos alunos, desenvolvimento motor e reformula o ensino.

Diante das observações apresentadas, frisa-se a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Atividades lúdicas como os jogos *online* são mais atrativas e prazerosas, o que possibilita um melhor desempenho dos alunos pela interação uns com os outros, e possibilita também uma aprendizagem significativa e duradoura.

A partir desse estudo de pesquisa, sugerem-se novos estudos sobre a inserção de outras ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem que favoreçam o lúdico em sala de aula ou outros temas importantes que contribuam com a melhoria na educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível

em:<<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>> Acesso em: 02 de fev. de 2015.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Fascículo 15. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Ciberprofessor-novas tecnologias, ensino e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2004.

BEZ, Marta Roseclear; GRUBEL, Joceline Mausolff. **Jogos Educativos**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14270>. Acesso em: 04 de fev. de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação à Distância: Programas e Ações.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 03 de fev. de 2015.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** 3rd ed. NY: Pearson Education, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. **Novas Tecnologias, Novos textos, Novas formas de pensar.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIANO, José Gregório de; ADRIÁN, Mariella. **A informática educativa na escola.** São Paulo: Loyola, 2006.

MORAN, José Manuel. **Como Utilizar a Internet na Educação.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/internet.htm>. Acesso em: 02 de fev. de 2015.

NOBRE, Carla Ravasco. **O jogo no ensino precoce da língua inglesa.** Disponível em: <<http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1424.1.pdf>> Acesso em: 01 de fev. de 2015.

NUNES, Ana R. S. Carolino de Abreu. **O lúdico na aquisição da segunda língua.** Disponível em <http://www.linguaestrageira.pro.br/artigospapers/ludico_linguas.htm> Acesso em: 31 de jan. de 2015.

RODRIGUES, M. **O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo.** Petrópolis – Rio: Vozes, 2001.

SILVEIRA, S.R. - **Estudo e Construção de uma ferramenta de autoria multimídia para a elaboração de jogos educativos.** Dissertação de Mestrado POA-PPGC UFRGS, 1999.

STAHL, M. M. **Ambientes de ensino-aprendizagem computadorizados: da sala de aula convencional ao mundo da fantasia.** São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

VALENTE, José Armando. **Diferentes Usos do Computador na Educação.** Disponível em: <<http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1GGFLDMXV1LQ3J4G2BJ3/ValenteDiferentesusosComputadoreducacao.pdf>> Acesso em: 31 de jan. de 2015.

O USO DE APPS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Shalatiel Bernardo Martins

Mestre em Linguagens e Ensino. Universidade Regional do Cariri, shalatiel.bernardo@urca.br

Larisse Carvalho de Oliveira

Mestre em Linguística. Universidade Regional do Cariri, larisse_carvalhodeoliveira@hotmail.com

Robson Fernandes Costa

Universidade Regional do Cariri, robsonfernandesccd@hotmail.com

RESUMO

Com o aumento do uso das novas tecnologias e vendo a grande perspectiva dos jovens nesse campo, nossa pesquisa objetiva, através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e seus recursos, propor atividades para o processo do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa-LI em sala de aula. Foi analisado como objeto de estudo o aplicativo de ensino de línguas, *DuoLingo*, para um curso de idiomas através dos parâmetros dos AVAs, assim como nos estudos de Malheiros (2012), que visa a estruturação por meio dos *Learning Management Systems - LMSs* ou ainda Sistemas de gerenciamento de aprendizagem, definindo e mostrando os quesitos necessários para inclusão desses ambientes nesse estudo. Analisando também a proposta de Lévy (1999) sobre ciberespaço e cibercultura, ainda inclusos nas descrições sobre AVAs. A pesquisa procurou ainda investigar a importância de estar sempre procurando, com a virtualização do ensino, novas formas de chamar a atenção dos estudantes para a aprendizagem da LE.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem; Ensino de Línguas; Duolingo.

INTRODUÇÃO

Durante nossas experiências como professores de Língua Inglesa, ao longo dos últimos 10 anos, percebemos que quando se falava em ambientes de aprendizagem, os mesmos eram sempre pensados como ambientes físicos, onde o processo de aprendizado ocorria, quase sempre de forma tradicional professor/aluno. Com o crescimento de suportes multimidiáticos - celular, computadores, *tablets*, etc, (RIBEIRO, 2009), bem como das tecnologias, percebemos uma mudança evolutiva na realidade do ensino de línguas, tornando-se algo muito mais abrangente e tecnológico.

Essa abrangência tecnológica e o maior acesso dos alunos aos *smartphones*, fez-nos despertar para a eficiência dos aplicativos virtuais utilizados atualmente, sejam de materiais didáticos ou aqueles desenvolvidos independentemente. Estes *Apps* podem ser utilizados para culinária, engenharia, finanças ou até mesmo namoro, pois eles se tornaram comuns para facilitar a vida de seus usuários. Tendo em vista essa perspectiva, este trabalho propôs atividades de ensino de língua inglesa (LI) em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) onde o ensino de línguas é visto dentro dessa perspectiva virtual e interativa.

Usando como base um aplicativo de ensino de línguas, o *DuoLingo*, propomos o uso do AVA como um espaço de intercomunicação entre os alunos, visto que acreditamos que ele pode proporcionar o aprendizado da língua em questão. Esse espaço, portanto, levaria a uma sustentação e ampliação da comunicação em língua estrangeira (LE) entre os alunos. Anteriormente, alguns autores (LÉVY,1999; ARAÚJO, 2014) já trabalharam com AVA para a comunicação em ciberespaço e cibercultura.

Para Lévy (1999) o desenvolvimento do ciberespaço como um novo meio de se comunicar que surge da interligação da rede mundial de computadores, leva conseqüentemente ao surgimento da cibercultura. Segundo o autor, a cibercultura mostra o surgimento de um novo contexto mundial, diferente das formas que vieram antes dele, no sentido que constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer.

O autor afirma, ainda, que as discussões envolvendo o ciberespaço e a cibercultura estão sempre atreladas com o desenvolvimento tecnológico. Dessa forma, quanto maior for o acesso das pessoas ao meio tecnológico, mais essa cultura se disseminará, atingindo sujeitos até então inalcançáveis, desafiando ainda mais aqueles que estão envolvidos com o ensino e aprendizagem de línguas. O ciberespaço vai muito além de apenas cabos, redes e acesso a informação, perpassa também pela construção de novas estruturas sociais que vem, a cada dia mais, desapegando-se da influência da televisão.

Acrescentamos ainda que o ciberespaço adiciona não apenas a estrutura interna material da comunicação digital, mas similarmente o grande universo de informações que o mesmo mantém, em como as pessoas que navegam ajudam a sustentar esse meio. Já o uso do termo, moderno, cibercultura se refere aqui ao grupo de experiências, materiais e intelectuais que envolvem várias habilidades que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LEVY, 1999). Hoje, não se pode mais falar sobre AVA sem mencionar os grandes ambientes nele existentes.

LEARNING MANAGEMENT SYSTEM-LMS/ AVA

Um dos arcabouços teóricos de nossa pesquisa surgiu do conceito de *Learning Management System* (LMS), ou ainda sistemas integrados de gerenciamento, explorado por Malheiros (2012) e utilizado também por outros autores (SANTANA, 2014; MEDEIROS, 2014, OLIVEIRA; CARVALHO, 2016) para demonstrar como o processo ensino e aprendizagem de línguas vem se transformando através da inserção dos alunos no mundo digital.

Os autores explicam que quando o termo LMS foi traduzido para o português ele foi então apelidado de AVA, alguns consideram a tradução não satisfatória com o propósito dos sistemas. Entretanto, entendemos nessa pesquisa que ambos os termos atendem de forma satisfatória ao que analisamos. Destacamos que uma das maiores contribuições desses autores é, também, debater esse conceito.

Sendo assim, os AVA surgiram como uma tentativa de escolas, professores e teóricos de acompanhar as transformações que a educação, especialmente a de línguas, vinha tendo desde o advento e popularização da internet em nosso país. De fato, os ambientes virtuais disseminaram a educação para regiões anteriormente inacessíveis em plano físico, levando muitas empresas a

investirem na educação a distância, aumentando ainda mais a necessidade de se criar meios de gerenciamento dessa educação. À guisa de exemplo, podemos citar os cursos oferecidos pelos parceiros da UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil, que contabiliza mais de 61 instituições públicas, na promoção de cursos de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada.

Sabemos, portanto, que a evolução da tecnologia é algo que não se pode controlar. Assim, surgem os *Apps* de ensino e aprendizagem de línguas em *smartphones* como um novo passo no desenvolvimento de metodologias que se utilizem dos AVA. Acerca disso, salientamos que se no início dos anos 2000 o brasileiro começou a ter acesso à internet e à computadores pessoais, a partir da segunda metade da mesma década o número de pessoas com acesso à telefones com sistema operacionais avançados cresceu ainda mais. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, entre 2005 e 2015, o percentual de residências com conexão à internet subiu de 13,6% para 57,8%.

Todo esse acesso fácil trouxe muitos benefícios como já elencados antes. Mas, havia a necessidade também de algum tipo de controle para o uso dos AVA. Semelhante ao gerenciamento de perfis de redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Tumblr* entre outras as AVA também possuem uma proteção ao acesso. Esse critério de segurança garante que apenas pessoas autorizadas possam ter acesso ao material e ao conteúdo disponibilizado. Professores e estudantes podem ter acesso a qualquer momento sem medo de perder o que foi estudado.

Em muitos desses AVA, como por exemplo o *MOODLE*, há ainda a gestão de perfis, critério exigido em todo os gerenciadores de aprendizagem que tivemos acesso. Através da definição desses perfis é possível a reunião de um conjunto de informações, cujos usuários, estudantes, recebem para navegar no sistema. Todas essas informações devem ser acompanhadas e coletadas pelos professores com o objetivo de organizar os acessos.

Entendemos, portanto, que o controle ao acesso e as atividades são funções essenciais dos AVA, para que o professor tenha um acompanhamento efetivo dos estudantes. Esse tipo de controle permite ao moderador, professor, verificar quem acessou, qual conteúdo acessado, bem como saber o que cada estudante fez neste ambiente, no que diz respeito às atividades. A seguir, apresentamos o AVA escolhido por nós como objeto de pesquisa, o *DuoLingo*.

2 APRESENTAÇÃO DO DUOLINGO

Fundada em Junho de 2012 por Luis von Ahn e Severin Hacker, a plataforma gratuita de aprendizado de idiomas se tornou, com menos de três anos de funcionamento, um dos maiores AVA do mundo. Atualmente, o *DuoLingo* conta com 85 milhões de usuários ao redor do mundo, sendo 22 milhões deles na América Latina. No Brasil, quase 7 milhões de pessoas utilizam a plataforma. A empresa, sediada em Pittsburgh, nos Estados Unidos, está disponível na *web*, e também para *smartphones*, nos sistemas operacionais *Windows Phone*, *iOS* e *Android*.

Entendemos o *DuoLingo* como um aplicativo educacional voltado para o ensino e aprendizagem de línguas, que busca deixar esse processo mais lúdico e interativo através de uma série de etapas. Assim como em um jogo eletrônico, o *DuoLingo* procura ensinar vários idiomas por

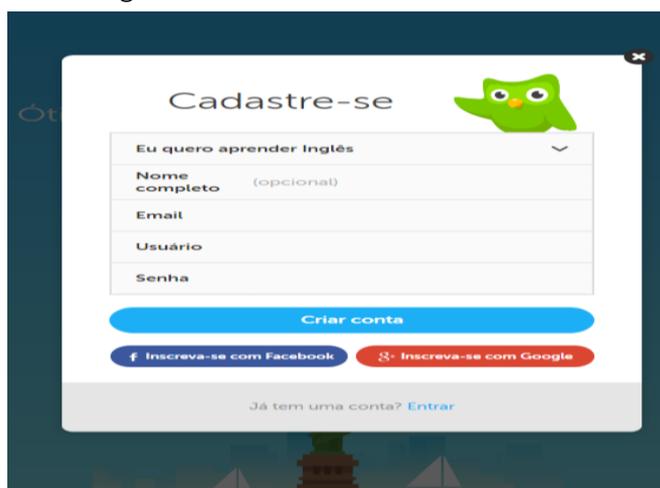
meio de uma inteligência artificial que incentiva o aluno de forma modular à avançar nas unidades, ganhando pontos ao acertar e perdendo quando errar.

No próprio site da empresa vemos que o seu objetivo condiz com a proposta de oferecer um serviço gratuito de ensino de línguas que possa abranger um número maior de pessoas. Para a empresa também é importante destacar que tanto no site quanto no aplicativo para dispositivo móvel, o aluno tem um tutor particular virtual que o acompanha durante seu desenvolvimento nas etapas já mencionadas.

ESTRUTURA DO APLICATIVO

O aplicativo consiste basicamente nos pré-requisitos exigidos nos AVA, desde o controle de acesso, que permite apenas pessoas autorizadas a fazerem *login* no conteúdo disponibilizado, até a comunicação através de *chats* ou *fóruns*. No que diz respeito ao acesso, assim como em várias redes sociais, o *DuoLingo* exige um cadastro inicial que criará um perfil para obter *login* e senha, admitindo também o transporte de dados digitais de outras redes sociais para facilitar o acesso, como mostrado na figura 01, a seguir:

FIGURA 1: Cadastro Duolingo

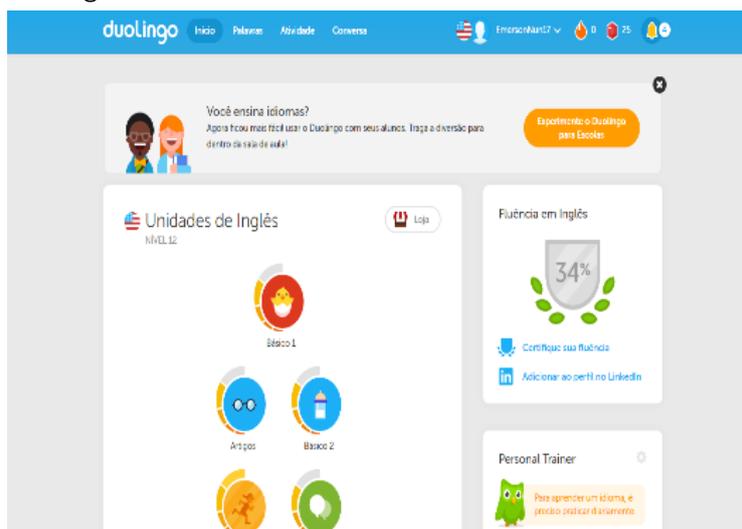
A imagem mostra a interface de usuário para o cadastro no Duolingo. No topo, há o título "Cadastre-se" e o logo do Duolingo (um morcego verde). Abaixo, há um formulário com o seguinte conteúdo: "Eu quero aprender Inglês" (com uma seta para baixo), "Nome completo (opcional)", "Email", "Usuário" e "Senha". Abaixo do formulário, há um botão azul "Criar conta", dois botões de login social ("Inscruva-se com Facebook" e "Inscruva-se com Google") e um link "Já tem uma conta? Entrar".

Fonte: Captura digital. Disponível em: www.duolingo.com⁸

Na parte interna do ambiente virtual se encontram as atividades, configurações, pontos conquistados, nível de fluência, informações sobre o perfil, progresso do aluno e as metas que devem ser alcançadas por ele. Isso só reforça a ideia de que o aprendiz está o tempo todo, de posse ativa de seu próprio conhecimento. A figura 02 a seguir demonstra isso.

⁸ Ressaltamos que todas as figuras referentes ao Duolingo foram retiradas da plataforma com o nosso perfil de acesso.

FIGURA 2: Interface DuoLingo



Fonte: Captura digital. Disponível em: www.duolingo.com

Além disso, é possível convidar amigos e fazer competições com eles. Em pesquisa com o mesmo aplicativo e outros três (*Busuu*, *Lingaleo* e *Memerise*), Oliveira; Carvalho (2016), em pesquisa com um grupo de alunos, constataram que o preferido por esses foi o Duolingo por ser “dinâmico, prático, eficaz e motivante” (p. 81).

SUPORTE AO ESTUDANTE

Tanto o site quanto o *App* dão ainda suporte para os usuários, para se relacionar com as alterações de informações de perfil, configurações, metas diárias e até mesmo informações sobre nível de fluência na língua além de pontos e conquistas. Os estudantes que desejam acompanhar seu progresso, têm essas informações facilmente mostradas na interface do *App* (ver figura 03).

FIGURA 3: Interface DuoLingo



Fonte: Captura digital. Disponível em: www.duolingo.com

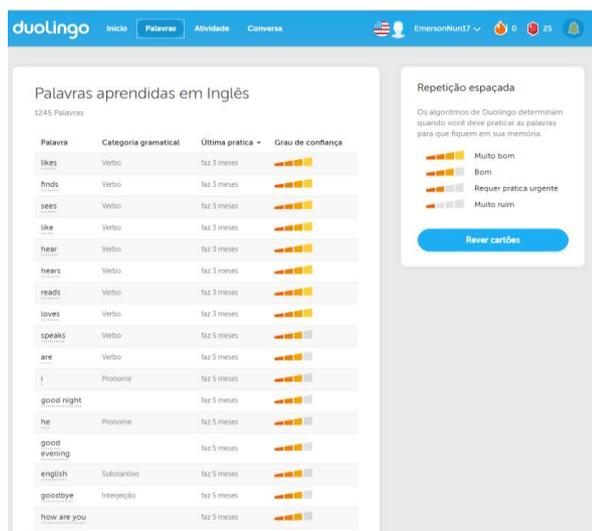
Autores como Moreira (2003), reconhecem esse suporte como sendo uma rota de aprendizagem em que o aluno pode criar suas próprias questões, responder e analisar essas

respostas e ainda propor respostas alternativas, que podem ser aceitas pelo *App*, ou descartadas. A mesma autora advoga ainda que o sucesso no uso das ferramentas disponíveis no AVA, assim como as atividades por elas mediadas, depende de uma leitura atenta da rota de aprendizagem.

Ainda como suporte ao usuário da conta, podemos citar as configurações como uma ferramenta essencial para o gerenciamento de perfil. Dentro desse espaço, o aprendiz de línguas pode alterar, acrescentar e monitorar informações sobre seu perfil. Nas demais opções, se tem o controle sobre senhas, o que mantém os padrões de segurança dentro dos AVA, bem como o gerenciamento das línguas que o estudante deseja aprender, podendo compartilhar seu progresso com outros usuários. Os avisos e o *personal trainer* servirão apenas como informações básicas de metas diárias.

O usuário, na interface principal de atividades, possui a opção de acompanhamento vocabular, palavras que foram aprendidas durante o curso sendo exibidas de forma gradativa. Esses vocábulos são divididos em categorias, como um último recurso para a prática vocabular. Um grau de confiança é aplicado e trata das palavras que, talvez, por cálculos do próprio *App*, tenham que ser revisadas. Esse índice varia em relação ao tempo que a palavra foi estudada, já a categoria diz respeito a classe gramatical de cada palavra. A próxima figura ilustra como esse processo acontece.

FIGURA 4: Interface DuoLingo



Fonte: Captura digital. Disponível em: www.duolingo.com

METODOLOGIA

O fazer científico, muitas vezes, envolve diversos tipos de pesquisa. Dessa forma, nessa seção, mostramos quais tipos prevaleceram durante a realização de nosso trabalho.

Em linhas gerais, a pesquisa realizada é um estudo de caso. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por "observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos que foram propostos ou aplicados" (JARDILINO, 2000, p.12). O autor explica também que a pesquisa com natureza de estudo de caso implica no fato de que dados e informações necessárias sejam obtidos a partir do levantamento de dados obtidos pelo pesquisador em materiais ou em campo.

A pesquisa também tem um caráter exploratório, pois pretende proporcionar maior familiaridade com o problema, uma vez que a mesma identifica recursos de ensino da LI, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses (GIL, 1991), especialmente ao associar os estudos das quatro habilidades em LI. O autor afirma que as pesquisas de caráter exploratório buscam mostrar claramente alguns problemas que existem ao pesquisarmos sobre algum aspecto da ciência. Por exemplo, nosso estudo visa propor algumas atividades que podem contribuir na aprendizagem de uma LE.

Todas as atividades que foram propostas aos alunos levaram em consideração o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, sendo elas *listening, speaking, writing and Reading* (escuta, fala, escrita e leitura). Isso não significa que nos limitamos a analisar apenas uma de cada vez, já que o oposto, a manifestação de duas ou mais ao mesmo tempo, se deu de forma tão efetiva.

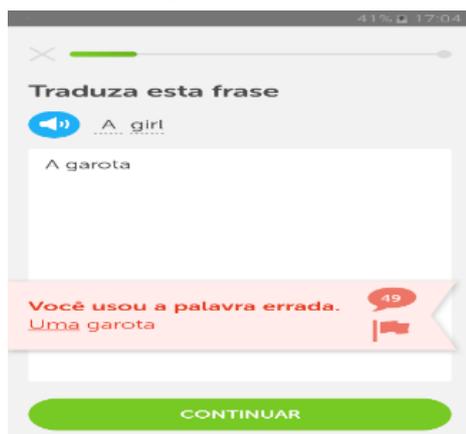
Para a utilização do *Duolingo* pedimos que 5 alunos de cada um dos níveis (básico, intermediário e avançado) de ensino curricular de uma escola de idiomas, *lócus* de nossa pesquisa, instalassem o *App* previamente e que trouxessem para a sala de aula apenas quando lhes fosse solicitado. Percebemos certa relutância por parte de alguns, juatamente por terem a crença de que apenas as aulas presenciais são, de fato, efetivas e proveitosas. Mas logo entenderam que aquilo fazia parte de uma aula diferente das que os mesmos tem rotineiramente.

No total foram 15 participantes, dentre eles 8 mulheres e 7 homens, abrangendo uma faixa etária de 13 a 32 anos. Vale ressaltar que na instituição em que essa pesquisa foi desenvolvida há uma idade mínima para se ingressar em uma turma, 13 anos. Ficou claro também que todos os participantes não apresentavam nenhum problema quanto ao manuseio dos aparelhos celulares, mostrando sua desenvoltura e certo grau de letramento digital, o que pensamos pudesse ser um problema acabou se tornando um auxílio para o desenvolvimento dessa estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que melhor pudéssemos organizar os dados e os resultados coletados, subdividimos nossa análise de acordo com o nível de cada grupo. Sendo assim, mostramos agora o do nível básico. Como já esperávamos, esse grupo de aprendizes foi o que mais apresentou dificuldade em entender o que o *App* solicitava nas atividades, justamente pelo seu vocabulário ser escasso, em desenvolvimento.

FIGURA 5: Interface DuoLingo



Fonte: Captura digital. Disponível em: www.duolingo.com

A figura 05 apresenta uma proposta de tradução para o aprendiz, que solicita do aluno o que significam os vocábulos “a girl”. Dos 5 alunos, apenas 2 responderam de forma adequada, enquanto os outros 3 demonstraram dificuldade de compreender o “a” como o numeral/artigo indefinido “uma”. Apesar de já terem visto tal conteúdo gramatical em sala, o vocábulo foi motivo de confusão.

Entretanto, notamos que mesmo aqueles que não obtiveram êxito em suas respostas mostraram aptidão ao trabalhar com as habilidades de *Listening* e *Writing* simultaneamente. Isso só reforça a perspectiva de Malheiros (2012) de que os ambientes virtuais aproximam mais o aluno da língua diversificando esse aprendizado de tal forma que se sobressairia ao que um ambiente tradicional geralmente oferece.

Uma das formas mais interessantes que encontramos no *App* faz com que o aprendiz trabalhe de forma efetiva o *Reading* foi a associação de pares. Como apresentado na figura 6, é solicitado que o aluno associe os vocábulos em inglês e português, fazendo uma tradução interlingual, exercitando assim sua leitura nas duas línguas.

FIGURA 6: Interface DuoLingo



Fonte: Captura digital. Disponível em: www.duolingo.com

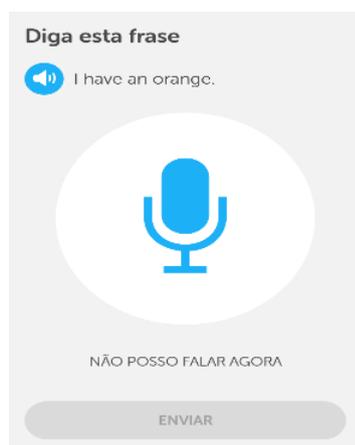
Paralelamente a habilidade de leitura também podemos ver que a de *Listening* também está presente, uma vez que ao clicar nos pares solicitados, essa leitura é feita também de forma oral pelo áudio do *Duolingo*. É importante ressaltar que o professor que estava em sala tentava sempre dar *feedbacks* positivos para que os alunos pudessem atingir o sucesso na proposta da atividade. Obtivemos então 4 alunos com associações positivas e apenas 1 que cometeu um erro.

A medida que os alunos respondiam todas as atividades propostas, era visível como que o *App* se tornava algo muito prazeroso para cada um deles, uma vez que o *feedback* era simultâneo e os recursos audiovisuais faziam com que os aprendizes sentissem como se estivessem em uma aula nova fazendo algo diferente. Essa percepção vai de encontro com as informações de Medeiros e Santana (2014) ao afirmarem que o uso de AVA facilita a produção de objetos de aprendizagem que podem enriquecer esse processo. Assim, estes objetos ganham destaque como recursos educacionais abertos, tão propagados, atualmente, pelo governo federal para melhorar e disseminar o ensino de idiomas no Brasil.

Apesar de utilizarmos essa parte das atividades em nível intermediário, o *Duolingo* apresenta-as ainda com características linguísticas do nível A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência. Entretanto, baseamo-nos no conteúdo curricular do material didático para fazermos a análise, sendo que os mesmos condiziam no *App* e no livro. A maioria desses conteúdos era de ordem linguística (gramática e vocabulário, em especial) o que nos ajudou no momento da seleção do *corpus* a ser investigado.

Assim como na sala do nível básico, aqui também fizemos a análise a partir das respostas de 5 alunos. A primeira atividade, apresentada no excerto 8, traz uma proposta específica para se trabalhar com o *Speaking*. Para além dessa habilidade linguística, é trabalhada também, em associação, o *Listening* uma vez que não há transcrição do que se está sendo falado.

FIGURA 7: Interface DuoLingo



Fonte: Captura digital. Disponível em: www.duolingo.com

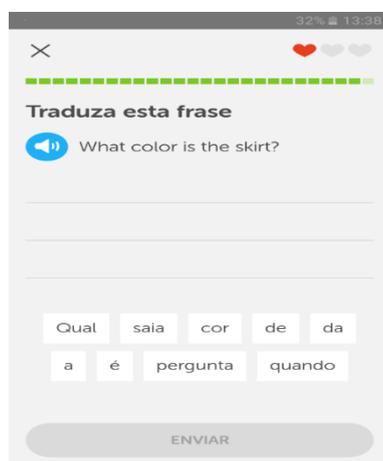
Como a atividade requeria que eles falassem, o professor solicitou que cada um falasse de forma que os outros colegas pudessem ouvir também. O resultado foi positivo, uma vez que os 5 alunos conseguiram um *feedback* positivo do *App*. Vale destacar que a frase que os mesmos deveriam

repetir, “*I have an orange*” (Eu tenho uma laranja), já tinha sido vista em sala, em forma de vocabulário de uma lição.

Salientamos que, segundo o professor, 2 alunos muito introvertidos, em situação tradicional de conversação em sala de aula, desenvolveram melhor essa habilidade com o uso do *App*. Isso corrobora a ideia de Cole e Foster (2008) que afirma que a utilização de AVA pode ser uma aliada no desenvolvimento da habilidade de fala, principalmente em alunos com maior dificuldade de socialização.

Outra característica que se manifestou com maior recorrência no nível intermediário foi o uso de aspectos gramaticais. Na figura, a seguir, podemos ver que as atividades focam não só no reconhecimento dos verbos, como no exemplo da amostragem temos o verbo “*see*” (ver). Mas, podemos compreender que elas também já trazem o verbo conjugado na terceira pessoa do “*simple present*” (presente simples), demandando do aluno maior conhecimento gramático-vocabular.

FIGURA 8: Interface DuoLingo



Fonte: Captura digital. Disponível em: www.duolingo.com

A turma de nível mais avançado foi uma das que mais tivemos dificuldade em realizar a pesquisa, uma vez que mesmo sendo uma amostragem curta, conseguir o número de 5 alunos reunidos foi uma tarefa árdua. As atividades que analisamos nesse nível tiveram uma outra proposta. Enquanto as dos níveis anteriores visavam a continuidade de fases, como se fossem um jogo, aqui nós pedimos que os aprendizes resolvessem as atividades que o *App* chama de “pegue um atalho”, adquirindo a configuração de um pequeno teste de nível, envolvendo assuntos de variados temas.

Nesse bloco de atividades está reunido o conteúdo de 3 ou 4 fases para saber se o aluno já tem capacidade de avançar nos níveis sem precisar cursar todos. Este critério foi adotado levando em consideração também o componente curricular que a escola tinha como proposta para o respectivo nível. A figura 09 traz atividade na qual se trabalha alguns aspectos linguísticos.

FIGURA 9: Interface DuoLingo



Fonte: Captura digital. Disponível em: www.duolingo.com

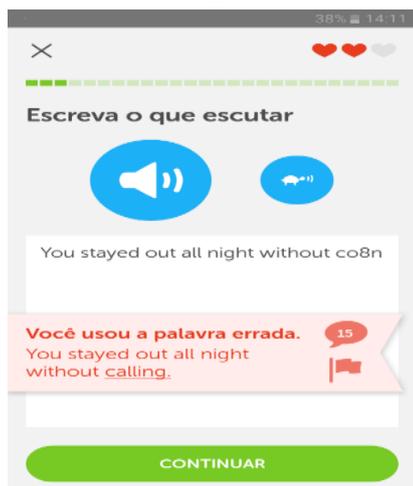
A logística na execução em sala de aula também foi um pouco diferente. Uma vez que, por estarem no nível avançado, nós presumimos que esses alunos estariam aptos a fazer a sequência de atividades sem muita ajuda do professor em sala. Sendo assim, eles seguiram durante as 26 fases de perguntas sozinhos, mas ficando livres para perguntar quando houvesse alguma dúvida.

A sequência exigia dos alunos um maior conhecimento gramático-vocabular, já que os conteúdos gramaticais se misturavam e não seguiam a ordem comum, trabalhada em cursos de LE. Durante a resolução das sequências podemos perceber que o áudio executado nas tarefas de *Listening* eram ligeiramente mais rápidos que das fases individuais.

O resultado obtido dessa primeira bateria de atividades respondidas foi bastante satisfatório. Apenas 2 dos 5 alunos participantes tiveram problemas em entender as construções linguísticas do *App*. A maioria desses obstáculos se deu nos momentos gramaticais com o uso do “*Genitive Case*” (Caso genitivo) e com o uso das “*wh questions*” (perguntas com *wh-*) como podemos ver na imagem 10. Felizmente, dos 5 apenas 1 errou mais de duas atividades, em sequência, os outros 4 responderam de forma satisfatória, sem erros.

Partimos então para a segunda e terceira baterias de atividades que foi proposta aos alunos no *Duolingo*. Nessas fases coletamos os extratos em que os alunos cometeram algum erro para analisarmos que tipo de *feedback* o *App* manifestaria nessa sequência. Optamos, também, por analisar esse erro cronologicamente, ou seja, tão logo ele aparecesse nós coletaríamos, como pode ser visto na figura 10.

FIGURA 10: Interface DuoLingo



Fonte: Captura digital. Disponível em: www.duolingo.com

CONCLUSÕES

Nosso objetivo nesse artigo foi investigar, através dos conceitos de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, apresentados por Malheiros (2012) como *Learning Management Systems*, como o *App Duolingo*, poderia ser utilizado como uma ferramenta de apoio ao ensino de línguas dentro do contexto de uma escola de idiomas.

Para a investigação, e consequente exposição dos resultados, utilizamo-nos de figuras que foram retiradas das respostas dos alunos. Esses alunos que foram divididos em blocos de 5 (nos níveis básico, intermediário e avançado) respondiam o que lhes era proposto, juntamente com a mediação do professor que estava em sala de aula. As respostas encontradas também foram analisadas por nós à luz dos olhos do conceito de cibercultura e ciberespaço desenvolvidos por Lévy (1999).

Durante todo o trabalho apresentamos atividades que se utilizaram das 4 habilidades linguísticas de ler, escrever, ouvir e falar justamente para que pudéssemos entender o papel que esse recurso tecnológico exercia em sala de aula. Todos os resultados nos surpreenderam de forma positiva uma vez que o índice de acertos foi bem superior ao número de erros cometidos por eles ao longo das atividades.

Compreendemos, portanto, que o caminho que foi traçado pela tecnologia em direção a educação de línguas é algo duradouro. Precisamos abraçar os recursos que nos são dados enquanto professores de idiomas, para fazer com que nossa sala de aula seja cada vez mais dinâmica e em consonância com os alunos do século XXI, para que possamos, cada vez mais, ajudar nossos alunos a atingir o nível linguístico de comunicação que desejam, seja ele em língua inglesa ou quaisquer outra língua.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eduardo. *Ciberespaço e Cibercultura: Definições e Realidades Virtuais Inseridas na Práxis do Homem Moderno*, 2014 – Disponível em:

http://www.pedagogia.com.br/artigos/ciberespaco_cibercultura/?pagina=1 - acessado em 19/11/2016

COLE, Jason & FOSTER, Helen. **Using Moodle: teaching with the popular open source course management system**. 2nd ed. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ed. Atlas, 1991.

JARDILINO, J. **Orientações Metodológicas para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**. São Paulo: Gion, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**, São Paulo: Editora 34, 1999.

MALHEIROS, Bruno, **Didática Geral**; organização Andréa Ramal – Rio de Janeiro: LTC, 2012.il; 23cm. – (Educação).

OLIVEIRA, Larisse Carvalho de; CARVALHO, Jorge Luis Queiroz. Aplicativos de smartphone como ferramentas de ação e fomento do letramento digital na aprendizagem de Inglês LE. In: **Anais do V Colóquio Nacional de Hiperterxto – CHIP**. Redenção, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2016.

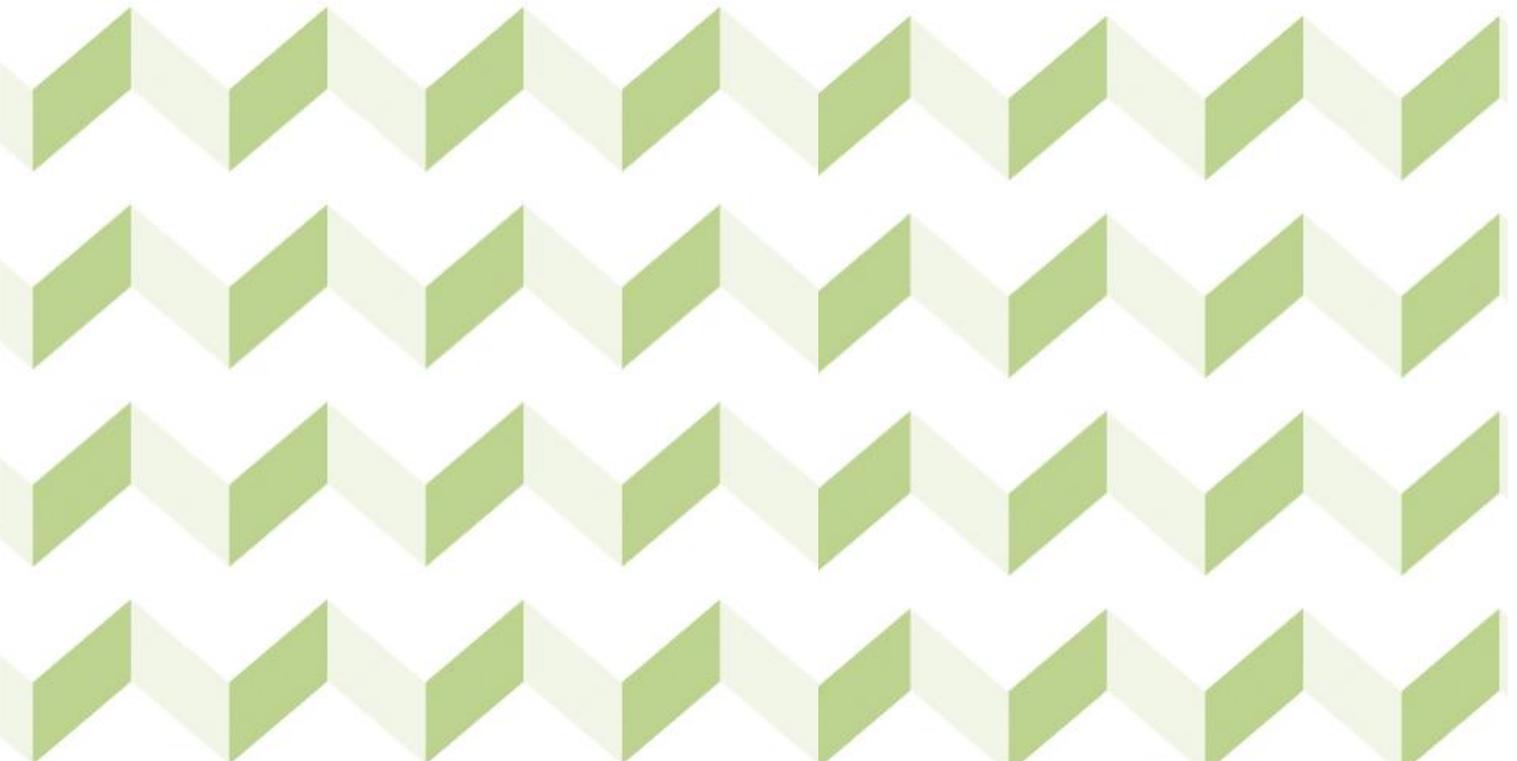
SANTANA, Cláudia & MEDEIROS, Dante Alves. **Introdução e Evolução dos Sistemas de Autoria e de Gerenciadores de Aprendizagem**, 2014- Journal of Exact Sciences – JES- Vol.1,n.1,pp.05-10.

MOREIRA, Francisca Helga Savir. **Evolução do Uso do Computador no Ensino de Línguas**. Curitiba: Revista Letras, n. 59, p. 281-290, jan./jun. 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, 2009.



BILINGÜISMO EM CONTEXTO



O 'PORTUGUÊS BRASILEIRO' E O FRANCÊS: UM ENCONTRO INEVITÁVEL EM AULA DE FLE EM UM ESPAÇO EXOLÍNGUE

Tarcyene Ellen dos Santos da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: tarcyene.02@hotmail.com

Melina Rodrigues Martins

Universidade Federal da Paraíba. E-mail: melinarm@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre o lugar da língua materna em aulas de língua estrangeira; para isto, nos apoiaremos em uma pesquisa bibliográfica e em uma observação regular e rigorosa realizada em um meio de ensino e aprendizagem escolar e universitário. Essa pesquisa é o produto de uma experiência vivenciada durante disciplinas de didática de francês como língua estrangeira – FLE (Estágio Supervisionado), da Universidade Federal da Paraíba, associada a uma prática didático-pedagógica realizada em um Centro de Línguas. Considerar-se-á a sala de aula como um lugar onde diferentes culturas são veiculadas, onde o professor partilha suas experiências culturais, favorecendo uma aprendizagem intercultural (CHIANCA, 2014). Dessa maneira, o objetivo é refletir sobre a coexistência das línguas francesa e do 'português brasileiro', visando analisar o lugar e os papéis desta última no ensino de FLE. Para isto, baseia-se nos estudos de Chianca (1999, 1999, 2004) e na pesquisa realizada por Albuquerque (2006). As observações mostram que a língua-cultura materna pode desempenhar um papel facilitador na aquisição de uma nova língua e que o contato entre culturas maternas e estrangeiras pode favorecer as trocas recíprocas e uma melhor aceitação das diferenças. **Palavras-chave** FLE; Língua Materna; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As relações entre língua-alvo e língua materna sempre foram uma problemática no viés do ensino-aprendizagem de L.E (OLIVEIRA, 2014). Apesar da L.M ter sido recorrente inicialmente, com o método de gramática e tradução, ela passou a ser vista como 'vilã' nas aulas de L.E. Em nossas experiências, enquanto professoras em formação, constatamos diversas situações em que além de observar a proibição do uso da língua materna, nós testificamos a exclusão da cultura materna em detrimento da cultura estrangeira. Todavia, o que fazer quando encontramos um professor que faz o oposto disto e trabalha a língua-alvo de forma que se construam conexões entre L.E e L.M? A resposta que encontramos para isso foi: relatar. Logo, o presente trabalho é fruto de um relato de experiência vivenciado durante a disciplina de Estágio Supervisionado VII, da Universidade Federal da Paraíba. Esse componente curricular é composto de fases teóricas e práticas, as quais nos proporciona estudar cientificamente a sala de aula, compreendê-la também como laboratório para a formação de novos professores. Portanto, nosso objetivo é refletir sobre o lugar da Língua Materna

(o português) na sala de aula de Língua Estrangeira (o francês), esta última como parte integrante do sujeito (CHIANCA, 2004, p. 61), analisando a postura do professor-titular em duas turmas de nível iniciante.

METODOLOGIA

Em vista de nossa atuação no ambiente de ensino, nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que esta abordagem leva em consideração a frequência intensa do investigador com o meio e (ou) objeto investigado (BODGAN; ROBERT, 1994). Portanto, para a concretização do presente estudo, foi redigido um diário de bordo do cotidiano de duas salas de aula de um centro de línguas, em João Pessoa-PB. Fizemos o acompanhamento de quarenta aulas; cada uma contabilizando 45 minutos, ministradas pelo professor-titular, alvo de nossas observações. Mantemos frequência contínua durante um semestre em cada sala de aula, registramos por escrito o cotidiano das turmas e também fizemos a gravação de uma aula, por meio de vídeo, com o objetivo de observar os momentos em que a L.M surgia na fala do professor-titular.

Quanto à estrutura das salas de aulas, observamos que possuem quadros branco e negro, apagadores, pincéis para quadro, giz, cadeiras, mesas, aparelhos de ar, recursos de mídias e som, e câmeras de monitoramento instaladas. O livro didático utilizado pelos estudantes é o *Alter Ego*, de perspectiva actionelle, voltado para o público jovem-adulto.

As turmas⁹ se reúnem duas vezes na semana. G1 é composto por 17 alunos matriculados regularmente, de faixa etária entre dezessete e cinquenta anos de idade, enquanto G2 possui oito alunos, nas idades entre vinte e trinta anos. Ambas as turmas são de nível A1, segundo o quadro de nivelamento europeu de idiomas.

O professor-titular das turmas é graduado em Letras-francês desde 2014, fluente no idioma, e é estudante de Letras-Espanhol. Observamos que ele tenta proporcionar um ambiente de interação constante com seus alunos, dentro e fora da sala de aula. Ele mantém um grupo em um aplicativo de celular, para que haja interações e compartilhamentos de conteúdos em língua francesa e portuguesa, entre os membros que compõem as turmas. Podemos constatar em suas aulas as referências constantes das realidades culturais dos indivíduos que compõem suas turmas, assim como a frequência do uso de L.M, tanto por parte dos alunos, quanto por ele. Em uma aula que gravamos encontramos o seguinte pronunciamento do professor:

Les gens, eu ensino língua francesa, mas não é só. (risos)... Não se restringe a isso. Quer dizer... Não proíbo a língua materna. Ce n'est pas interdit! Aliás, vamos melanger. Le portuguais doit rester dans le coeur avec le français. Seria sacrificar boa parte do meu conhecimento como professor... e o de vocês também[...].

Durante minhas observações constatei vários exemplos que mostram esta postura adotada pelo professor-titular. Ele não só costuma misturar o francês com o português, em sua fala, como recorre ao contexto cultural materno para fazer-se compreender. Em uma situação em que surgiu com a turma G1, um vocabulário novo no livro didático, o aluno estranhou a palavra “*neaud*” e perguntou o que era. O professor-titular recorreu a seguinte frase para explicar: “Nossa senhora

⁹ Nomeadas aqui de G1 e G2.

Aparecida desatadoras dos *neauds*". O aluno entendeu "nós" e traduziu instantaneamente, em voz alta. O professor replicou com a sentença: "*Parfait! Allez! Répétez!*", o aluno repetiu exatamente como ele disse: "Nossa senhora Aparecida desatadoras dos Neauds". Conseqüentemente, o aluno perguntou como seria a frase completa em francês: "*Professeur, comment je peut dire cette phrase en français?*". O professor aproveitou do questionamento para explicar, em francês, sobre as diferenças entre a cultura brasileira e francesa; a possibilidade da mudança do nome dos santos da Igreja Católica, abordando assim um aspecto cultural religioso da realidade brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os textos produzidos a respeito da temática da língua materna na sala de aula de L.E., gostaríamos de ressaltar os trabalhos de Chianca (1999) e Albuquerque (2006), mas antes faz-se necessário refletir acerca da sala de aula de Língua Estrangeira (L.E.) e seu contexto.

Chianca (2004) ao problematizar a concepção de sala de aula, nos alerta para uma nova possibilidade de compreensão do ambiente de ensino de L.E. Ela estabelece a sala de aula como um lugar de veiculação de culturas, como um contexto exolingue, no qual acontece o compartilhamento de experiências culturais, propiciando o possível surgimento do intercultural. Este último termo é denominado em Emongo e White (2014) como a reciprocidade entre as diversas culturas, que surge numa dimensão política e social para o indivíduo que se submete a situação de aquisição cultural.

Ou seja, é a oportunidade de perceber e compartilhar culturas. Para que este ambiente seja instaurado é necessário que a comunicação e a expressão pessoal encontrem seu lugar na sala de aula, favorecendo e estimulando a reciprocidade entre cultura materna e cultura estrangeira. Sendo assim, o indivíduo desempenha um papel fulcral em sala de aula, como "*producteur et partagueur des cultures*" (CHIANCA, 2004, p. 61).

Essa concepção nos permitirá, enquanto professoras, a entender a cultura mãe como uma "amiga" na [con]vivência com a cultura estrangeira. Portanto, o aluno falante do português brasileiro trará consigo não só sua língua, como também a sua bagagem cultural para a sala de aula do francês. Logo, por que ignorar as culturas e línguas maternas do aprendiz? Aparentemente, esta questão foi evitada durante muito tempo no ensino de idiomas, segundo Oliveira (2014).

Em seu livro, *Métodos de ensino de inglês*, o estudioso demonstra historicamente que desde o Método Direto a L.M. foi proibida em sala de aula, tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos. Isso ocorreu por causa da necessidade que se tinha de desenvolver a comunicação dos estudantes de idiomas, a qual não ocorria no método de gramática e tradução. O ensino do Método Direto visava, portanto, a compreensão do significado da palavra por meio de qualquer outra coisa que não fosse a L.M. Essa restrição acaba marginalizando tanto a L.M. quanto a sua cultura. Nas palavras do teórico: "Essa proibição torna o método direto uma proposta metodológica que não valoriza os conhecimentos linguísticos que o professor brasileiro e seus alunos possuem da língua materna. Em outras palavras, é culturalmente insensível e marginaliza a língua materna, a língua do outro" (OLIVEIRA, 2014, p.89).

Percebemos que tanto Chianca (2004) quanto Oliveira (2014) não veem a proibição da L.M na sala de L.E como algo positivo. A verdade é que o Método Direto colaborou com o senso comum

que busca a ilusão do ‘falante nativo’ e silencia a L.M, juntamente com a cultura materna. Mas o que fazer para reverter essa situação, enquanto professores em formação? É necessário que busquemos uma perspectiva de língua que permita a relação de colaboração entre as duas línguas: L.E e L.M. De acordo com Chianca (2004), a língua deve ser observada em uma perspectiva social e interativa:

Dans ce contexte socioculturel la langue prendrait une place privilégiée, devenant à son tour un objet à observer, à analyser. Cette perspective interactive favoriserait la prise de parole et la participation de tous les membres du processus d’enseignement-aprentissage (CHIANCA, 2004, p.64).

Observar a aula como lugar de encontros de culturas e, do mesmo modo, o indivíduo como portador destas nos proporcionaria a ‘enxergar’ a língua em sua função comunicativa e social, favorecendo uma perspectiva interativa e impulsionadora na expressão da fala, no processo do “aprender”. Seria o pleno exercício da perspectiva de ensino sociocultural, numa visão exolingue. Consoante ao seu artigo *Interagir en langue étrangère: une affaire socio-culturelle* (1999), Chianca argumenta que devemos fundir esse “*approche interactive*” ao trabalho pedagógico, de maneira que se evidencie a experiência interpessoal e pessoal, para criar laços de afetividades entre cultura alvo e “aprendiz”, ao ponto em que os envolvidos no processo de ensino-aprendizado possam se desenvolver e se descobrir enquanto falantes:

Enseignants et enseignés doivent prendre part à un travail systématique de découvertes psycho-sociologiques personnelles et interpersonnelles, faire place à une libre expression langagière qui ne peut se développer que si la langue maternelle trouve sa place en cours de langue, et s’y épanouit (CHIANCA, 1999, p.66).

Destarte, este modo de ensino salienta um aspecto importante, na temática de sala de aula de L.E, a descoberta da comunicação entre as culturas. Faz-se necessário abrir os horizontes para a possibilidade de observar a L.M como maneira de expressão afetiva e cultural de um indivíduo e parte da identidade dele. Consequentemente, a L.M aproximará a L.E da realidade dos indivíduos. Não se trata de priorizar a fala em língua materna e esquecer a língua-alvo. Entretanto, referimo-nos ao fato de respeitar o uso da L.M de forma que a percebamos como algo importante e primordial para a aquisição de uma nova língua e cultura. Nascimento e Branco (2013) conseguem ilustrar a importância da L.M, de forma prática, quando alegam que ela pode assessorar o professor no “diagnóstico das dificuldades dos aprendizes [...]” (NACIMENTOS; BRANCO, 2013, p.25) e “[...] durante a explicação de expressões idiomáticas” (NACIMENTOS; BRANCO, 2013, p.25).

Ademais, este olhar para a comunicação social, a interação e, especialmente, a identidade; como parte do processo de desenvolvimento do indivíduo, na sala de aula de L.E, é uma posição a ser tomada pelo professor. Ou seja, faz parte da sua própria postura enquanto educador e, ainda, intermediador entre os alunos e as culturas.

Para fins desta temática, é importante mencionar a pesquisa de Albuquerque (2006) que versa sobre a presença da L.M¹⁰ em sala de aula de L.E, que também se apoiou em Chianca (1999) e

¹⁰ Mesmo sendo nomeada como L1, por Patrícia Albuquerque (2006), optamos por nomeá-la como Língua Materna. Manteremos os termos L1 e L2 apenas nas citações direta, e portanto L1 firma-se como Língua Mãe e L2 como Língua Estrangeira (L.E)

Kransch. Ambos discutem a respeito do lugar da língua mãe, o modo como ela ocorre em sala de aula de L.E e as divergências entre as teorias e práticas por parte dos docentes referente à presença da língua pátria em suas regências.

Patrícia Albuquerque (2006) tentou materializar as teorias supramencionadas, elencando possíveis funções que a L.M exerce na sala de aula de L.E. Destacamos duas destas aplicações que também estão presentes na sala de aula do professor-titular das duas turmas que observamos. São elas:

[...] função comunicativa: estratégia de comunicação e de produção, permitindo aos alunos se comunicar na L1 ou de ter recursos pontuais, esperando adquirir uma competência linguística que os permita se expressar inteiramente na L2;

[...] função metalinguística que permite ao aluno tomar consciência do funcionamento da interação. O emprego da L1 torna-se indispensável desde o primeiro dia de curso para descrever os objetivos pedagógicos e para engajar professor e aluno (ALBUQUERQUE, 2006, p 176).

Essas duas funções da L.M são encontradas na sala do professor-titular, alvo de nossas observações. Em nosso diário de bordo consta que, em relação à função comunicativa, o professor propositalmente utiliza a mescla entre francês e português brasileiro com a finalidade de estimular a fala e/ou oralidade dos alunos. Conforme o momento que mencionamos anteriormente, no caso da palavra “*neaud*” e a ilustração que o professor-titular faz na frase “Nossa senhora Aparecida desatadoras dos *neauds*”. A nosso ver, o professor-titular se nutrem da mescla das duas línguas para enfatizar a interatividade que os alunos podem promover nas próprias falas. Isso justificaria o fato dele ter pedido ao aluno que repetisse a frase com a mescla. Após esse mesmo momento o professor prosseguiu sua fala em francês, com a temática das diferenças culturais religiosas. Ele poderia ter explicado em francês o que seria “*neaud*”, porém decide mesclar e promover a interação entre L.E e LM.

A função metalinguística, por sua vez, é tão recorrente quanto à comunicativa, nas aulas do professor-titular. Ele opta por transmitir em português todas as informações importantes sobre sua aula e, por vezes, anota no quadro o mesmo informe em francês.

Destarte, o estudo de Albuquerque (2006) alerta para diversos benefícios da L.M na sala de aula de L.E, como a continuidade da interação do aluno em nível iniciante que se serve de empréstimos na L.M para construção de sentido, ou quando a temática de uma dada aula envolve a afetividade e gera a oportunidade de se trabalhar o cotidiano dos estudantes.

Ademais, gostaríamos de adicionar outros benefícios, na perspectiva do professor. Como argumentamos anteriormente, a língua materna surge nas aulas do professor-titular como um apoio para o aprendizado da L.E, presente constantemente na fala do professor. Contudo, isto não é feito de forma desordenada e inconsciente. Nossas observações confirmam que ele busca mesclar os idiomas durante sua fala respeitando uma espécie de padrão. Este modo de lecionar o francês revela-se como uma ferramenta de seduzir a atenção dos alunos, promovendo identificação e/ou familiaridade cultural entre aluno e língua alvo.

Ele se utiliza dos aspectos culturais maternos para provocar identificação do aluno com o objeto a ser estudado. Conforme o momento em que durante a aula, ao falar sobre palavras

transparentes da língua francesa, recorreu ao nome da cidade paraibana Cabedelo. Ele explica que as origens de vários nomes próprios no território paraibano é fruto de uma familiarização da língua francesa: “[...] *Les gens*, Cabedelo vem de *câbles de l’eau*. *Quand les français aurait vécu à Paraíba, lieu dont ils rentraient par les câbles de l’eau. Quand un natif demandait, d’où vient vous? Le français répondait... Ah, eu venho lá dos câbles de l’eau. Aí vocês sabem no que deu. Cabedelo, jusqu’à aujourd’hui*”.

Outro exemplo são suas explicações inusitadas para vocabulários. No caso de *“tirage au sort”*, ele recorre ao programa de Tv da apresentadora Xuxa Meneghel e a tradição do amigo secreto que ocorre no fim do ano, no Brasil: *“Les gens, dans le programme de télé planète Xuxa il y avait des tirage au sort avec les lettres des fans”* ou *“À la fin d’année on fait l’ami secret, c’est une espèce de tirage au sort”*. O professor ainda tenta explicar na mesma aula o termo *“en direct”*, utilizando o desenho no quadro branco, feito por ele, de um programa de futebol televisionado pela TV Globo, no momento em que aparece o logo do canal televisivo com a marca de *“ao vivo”*, substituído pelo *“en direct”*.

Deste modo, o professor-titular traz para a sua aula de francês os vários elementos da cultura materna popular brasileira, fazendo surgir à unidade entre as culturas e trazendo humor aos momentos de sala de aula. Assim, ele retinha a atenção das turmas que respondia positivamente. Conforme em uma das suas aulas, no G2, em que um dos alunos se sentiu a vontade para trazer um artigo na língua francesa a respeito de nomes próprios presente no português. Acreditamos que essa postura do aluno é fruto da parceria entre a L.M e L.E, proporcionada pela própria sala de aula e pelos estímulos do professor-titular.

Outra aplicação que encontramos é o modo como o professor-titular busca trabalhar o vocabulário. Em sua prática ele procura a aproximação entre os vocabulários francês e português. Ele recorre ao uso de palavras transparentes no português para trazer correspondentes no francês, com sinônimos e antônimos. Como ocorreu em uma aula de compreensão oral, no G1. Ao escutar a palavra *“cuillère”* um dos alunos diz: *“Professeur, isso parece cuié, igual o povo fala em catolé (risos)”*. O professor imediatamente para o áudio e diz: *“(risos) Pensei que ninguém iria notar isso, parece demais neh? Quel est le mot en portugais, alors?”*. O aluno responde: *“Colher?”* O professor: *“Donc, au tableau! Je veux le nom des compagnons de la cuillère”*. No quadro ele anotou a seguinte sequência: *Cuillère>fourchette>Couteau*.

O professor-titular também busca por meio das diferenças culturais, entre Brasil e França, explorar expressões em L.E. Ao ministrar a aula sobre formas de cumprimentos e polidez para o falante da língua francesa, no G2, um aluno questiona: *“Professeur comment je peux dire beijar en français”*. Consequentemente o professor responde: *“Bien, jeune homme. Attention mesdames et messieurs... Il y a des différences entre la culture française et brésilienne. Ici on s’embrasse tout le temps, mais en France les gens n’aiment pas beaucoup. C’est une caractéristique. Vous me comprenez? Il y a le mot baiser, mais attention quant on doit l’employez! Parfois il peut être dans le sens sexuel. Je t’embrasses est plus affectif.”*

Ao refletir sobre as funções e as situações que ocorrem na sala de aula do professor-titular, nas teorias apresentadas aqui, compreendemos que a língua materna é compreendida em seu caráter, sobretudo, cultural. Ela é parte do caminho para a aprendizagem de uma nova cultura. Deste

modo não podemos proibir seu uso, ainda mais se tratando de alunos iniciantes e imersos no contexto ambiental de seu país, residentes em sua pátria; fatores esses que já foram salientados por Chianca (1999). Observo que as aulas do professor-titular além de dialogar com os textos teóricos mencionados no presente trabalho, também são exemplos de como o uso da L.M na sala de L.E pode ser eficaz na aprendizagem de alunos iniciantes.

CONCLUSÕES

Observar o professor-titular, o modo como ele rege sua turma e lida com a cultura de seu alunado, nos fez compreender a importância de abrir espaço para a cultura materna e a L.M do aprendiz. De modo que compreendamos os diálogos práticos que ocorrem entre as duas línguas. Em um contexto como este, podemos perceber que a língua francesa possui uma relação de cooperação mútua com sua irmã latina, a língua portuguesa. Este estudo não é um apoio ao retorno ao uso da tradução em sala de aula de L.E, mas uma contribuição para uma aproximação sociocultural entre as línguas. As salas de aulas do professor-titular nos fizeram compreender que os alunos de nível iniciante utilizam-se do português na tentativa de ‘driblar’ a falta de vocabulário em francês, recorrendo a mescla. Isto é consequência do modelo de falante que encontram no próprio educador, uma vez que ele fornece um ambiente próprio de encontro entre as duas línguas. Percebemos que por isto, em cada aula, os alunos se dispunham a se expressar mais em francês, se esforçando no aprendizado desta L.E. Ao final de nossas observações podemos constatar mudanças consistentes nos estudantes das duas turmas, principalmente no quesito interação e comunicação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Patrícia. SILVA, Ricardo. Reflexões sobre os usos da língua materna no ensino de línguas estrangeiras. In: **Letr@ Viv@**. João Pessoa : Ideia Editora Ltda, v. 7, n. 1, p. 171-180, 2006.

BOGDAN, Robert. BICLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

CHIANCA, Rosalina. Enseignement d’une langue étrangère, discours et représentations. In: MARTORELLI, A.; MEDRADO, B. **Letr@ Viv@ UFPB**. João Pessoa: Ideia Editora Ltda, v. 6, n. 1, p. 59-68, 2004.

_____ Intéragir en langue étrangère : une affaire socio-culturelle. In: BRITO, C. **Moara**. Belém: Periódicos UFPA, n. 11, p. 65-84, 1999.

_____ Emploi et fonctions de la langue/culture maternelle en cours de langue étrangère, dans une perspective socioculturelle. In: MARTORELLI, A.; MEDRADO. **Letr@ Viv@ UFPB**. João Pessoa: Ideia Editora Ltda, v. 6, n. 1, p. 97-114, 1999.

EMONGO, L. WHITE, B. **L’Interculturel au Quebec**, rencontres historiques et enjeux politique. Canada: Les presses de l’Université de Montréal, 2014.

NASCIMENTO, K. B. P.; BRANCO, S. O. A influência da língua materna em aulas de língua inglesa de uma escola de idiomas: um estudo de caso. In: COSTA, M. **Revista Leia Escola**. Campina Grande: UFCG, v. 13, n. 1, p. 22-13, 2013.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

INCLUSÃO E O ENSINO DE LIBRAS

A partir dos idos de 2000, o Ministério da Educação (MEC) iniciou o processo de inclusão nas escolas brasileiras. Assim, alunos com necessidades educacionais específicas (PNE) passaram a frequentar as salas de aula regular inclusiva, marcando, portanto, um processo sem volta: a inclusão escolar. Dentre os vários comprometimentos de aprendizagem como o comprometimento visual, cognitivo e físico, a educação de surdos teve significativos avanços, graças as pesquisas nas áreas da linguística da Libras, educação de surdos e cultura surda. Dessa forma, visando, difundir as pesquisas mais recentes acerca do assunto, é que o presente compendio dedica capítulos para tratar da temática.

No primeiro texto, o qual tem o título “A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE/CFP/CAMPUS CAJAZEIRAS – PB”, os autores tratam do processo de inclusão naquele campus mediado pelo Projeto Incluir. O Projeto Incluir tem a função de promover a acessibilidade pedagógica dos alunos PNE bem como fomentar ações de inclusão, tais como cursos e oficinas, as quais conscientizam as pessoas para a aceitação das diferenças, e com isso formar multiplicadores nas comunidades onde vivem.

“CONTRIBUIÇÕES DOS OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE LIBRAS NA ESCOLA REGULAR”, título do segundo texto trata do uso de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs). Os autores destacam o uso dessa ferramenta de ensino-aprendizagem para pessoas surdas. Em virtude da especificidade linguística das pessoas surdas, as OVAs permitem o uso de recursos visuais facilitando o aprendizado daquele que usa, bem como, serve de instrumento de ensino para aquele que ensina. Os autores destacam várias possibilidades de uso da ferramenta bem como a facilidade de se usar uma vez que os OVAs são explicativos e lúdicos permitindo ser compartilháveis e reutilizáveis.

O terceiro texto, “LIBRAS PARA COMUNIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO IFPB CAMPUS SOUSA”, relata a ação dos cursos de libras, via extensão, visando o uso e a difusão da libras na cidade de Souza (PB). Ensinada como segunda língua (L2) para ouvintes, o aprendizado da libras proporciona para o ouvinte um canal de comunicação com as pessoas surdas, tendo como produto dessa prática social a inclusão efetiva das pessoas surdas na cidade de Souza (PB). Utilizando-se de vários recursos didático-pedagógico, o curso atrai uma quantidade significativa de cursistas que almejam aprender libras para poder se comunicar com as pessoas surdas das comunidades onde vivem.

“TRADUÇÕES DA MÚSICA AQUARELA DISPONÍVEIS NO YOUTUBE: COMPREENSÃO DOS ASPECTOS SEMÂNTICOS E SINTÁTICOS EM LÍNGUA DE SINAIS”, título do quarto texto, os autores discutem os efeitos de sentido produzidos por escolhas sintáticas e semânticas. Analisando conceitos acerca de compreensão e visualização, termos estes imprescindíveis para o sujeito surdo, os autores

trazem contribuições teóricas acerca dos elementos envolvidos para produção de sentido nos níveis sintáticos e semânticos em 4 versões da tradução da música Aquarela.

No quinto texto, de título “UTILIZAÇÃO DAS NOVAS MÍDIAS PARA O ENSINO DA LIBRAS”, as autoras destacam a aplicabilidade de mídias virtuais em sala de aula para o ensino de português para alunos surdos. A utilização de mídias se torna um instrumento importante haja vista a modalidade da língua de instrução para os alunos surdos: a libras. As autoras elegem o Facebook como espaço altamente produtivo para o processo de ensino-aprendizagem.

O sexto texto faz uma análise acerca da “MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA” de título homônimo. As autoras nos trazem as contribuições no aprendizado da libras por parte dos monitores ouvintes, na disciplina de libras de diversos cursos da Universidade Federal de Campina Grande/Campus Cajazeiras. As pesquisadoras enfatizam a importância desses espaços institucionais como sendo mais uma oportunidade de aprimoramento da língua para aqueles que se dispõem a aprendê-la.

O sétimo e último texto, intitulado “A INCLUSÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO” nos proporciona um olhar acerca das colaborações dos alunos da graduação e da pós-graduações no processo de ensino em salas de aula regular inclusiva com alunos surdos. A sala de aula como espaço de cooperação entre o que se produz no ensino superior e sua aplicabilidade na sala de aula inclusiva com alunos surdos para o ensino da libras é possível, já que há de se ter essa via entre ambos os espaços de aprendizado.

Por ser novo no Brasil o tema da inclusão, e por ter pesquisas ainda incipientes, esperamos que esses textos possam auxiliar a prática docente na sala de aula regular inclusiva, servindo de norte para os docentes, bem como outros desdobramentos daqueles que tenham interesse no assunto.

Charridy Max Fontes Pinto



A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE/CFP/CAMPUS CAJAZEIRAS – PB

Francisca Barreto da Silva

Graduada em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação Especial, Especialista em orientação e supervisão pedagógica e Apoio Pedagógico, UFCG, fbarreto873@gmail.com

Natalia Diniz Silva

Graduação em Pedagogia, Especialista em Libras, Tradutora e Interprete de Libras, UFCG, nataliadiniz01@gmail.com

Geraldo Venceslau de Lima Júnior

Especialista em Libras e Professor de Libras, UFCG/CFP, geraldovenceslau@gmail.com

Janái Érica Santos da Silva

Especialista em Libras e Tradução e Interpretação de Libras, Tradutora e Interprete de Libras, UFCG, janailiras@gmail.com

Rian Vieira de Melo Carneiro Pontes

Técnico administrativo Transcritor do sistema Braille, UFCG, rianvieira53@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência de observações e anotações, no qual tem como objetivo descrever a experiência no atendimento e serviços oferecidos no ambiente e algumas ações desenvolvidas no espaço para os alunos com Necessidades Educacionais Específicas e a comunidade acadêmica no Centro de Formação de Professores - UFCG - Campus Cajazeiras, como curso de extensão em Braille e Libras, oficinas pedagógicas, palestras, minicursos entre outros, evento que foi realizado nos dias 06 a 09 de junho de 2017 intitulado como a “Semana de Conscientização e Promoção de Educação Inclusiva, onde houve oficinas e mesa redonda com discussão sobre Acessibilidade e assuntos da área. O Espaço é composto por funcionários como professor de Libras, apoio pedagógico, transcritor de Braille e intérpretes de Libras, além do mais com diversos materiais pedagógicos, assim para um melhor desempenho desses alunos e da comunidade acadêmica, tais como funcionários, professores que venham a solicitar a colaboração para lidar com esse público específico. Os objetivos do incluir é de promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na Universidade Federal de Campina Grande, CFP - Campus Cajazeiras, ampliar o atendimento no campus abrangendo os demais cursos. O “Espaço Incluir” surgiu no intuito de incluir e apoiar os alunos com deficiência, física, visual, auditiva e mobilidades reduzidas, partindo disso notamos que havia uma abrangência significativa do nosso trabalho em relação a outras determinadas especificidades educacionais, tais como autismo, dislexia, discalculia disgrafia e transtornos e dificuldades de aprendizagem e etc.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Pessoas com necessidades educacionais específicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência acerca das ações realizadas no espaço incluir e visa expor algumas atividades desenvolvidas no referido ambiente no atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas e a comunidade acadêmica no Centro de Formação de Professores - UFCG - Campus Cajazeiras, como curso de extensão em Braile e Libras, oficinas pedagógicas, palestras, minicursos e o evento que foi realizado nos dias 06 a 09 de junho de 2017, intitulado como “Semana de Conscientização e Promoção de Educação Inclusiva”, onde houve oficinas e mesa redonda com discussão e debates a cerca da Acessibilidade e assuntos da área. Neste evento contamos com a presença de cerca de 300 participantes entre alunos, monitores e colaboradores do evento, o mesmo foi totalmente gratuito e realizado pela Coordenação do Incluir e os funcionários efetivos e terceirizados que fazem parte do ambiente.

Sobre o direito de Educação para todos a Declaração de Salamanca (1994, p. 21) ressalta que,

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos acentuou a necessidade dum método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão. As directrizes que se seguem focam os pontos que devem ser considerados na integração, nas escolas inclusivas, de crianças com necessidades educativas especiais.

É importante que a educação inclusiva seja pensada para atender as crianças com necessidades educacionais específicas desde as séries iniciais até a educação superior, chegando as universidades. É importante que o trabalho de atendimento a essas pessoas seja efetuado de forma significativa, contribuindo para o seu desenvolvimento acadêmico e também profissional.

O espaço é composto por funcionários como professor de Libras, apoio pedagógico, transcritor de Braile e intérpretes de Libras, além do mais com diversos materiais pedagógicos, assim para um melhor desempenho desses alunos e da comunidade acadêmica, tais como funcionários, professores que venham a solicitar a colaboração para lidar com esse público específico.

O objetivo do Projeto Incluir é promover a inclusão de alunos com deficiência na Universidade, deixando-os com um pouco mais de liberdade e consciente que a educação é para todos, como algumas leis e normas que já citam em suas resoluções e artigos.

Portanto, o trabalho se justifica primeiro pelo intuito de promover a inclusão e apoiar os alunos com deficiência física, visual, auditiva e mobilidades reduzidas e segundo para que, partindo disso, notamos que podemos cada vez mais melhorar significativamente o nosso trabalho em relação a outras determinadas especificidades educacionais, tais como autismo, dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia, entre outras.

METÓDO

Inicialmente o trabalho será desenvolvido somente através de observações e relato de experiências dos atendimentos que são realizados no espaço incluir com os docentes dos cursos de

licenciaturas da instituição, os mesmos são frequentadores do ambiente e tem seus atendimentos e acompanhamentos individualizados de acordo com suas especificidades. O “Espaço Incluir” é um projeto encabeçado por uma professora do CFP e um aluno do curso de Letras/Inglês que é cego e sentiu a necessidade de ter uma maior assistência com relação a sua deficiência diante da Universidade e de seus dirigentes.

No entanto, a ideia inicial de somente atender a um determinada aluno, tornou - se significativo até chegar a proporção em que hoje se encontra o projeto, que tem duas salas amplas, dispõe de materiais didáticos pedagógicos que servem de modelos para os discentes e docentes do CFP estarem reproduzindo e pesquisando.

No caso, está sendo acompanhado pelos profissionais do Incluir 4 alunos, sendo 2 de História com deficiência motora e mobilidade reduzida, acompanhamento de apoio pedagógico e psicológico por profissionais que colaboram com o Incluir; 1 aluno do curso de Ciências Biológicas com dislexia, o atendimento com o mesmo é de acompanhamento pedagógico nas atividades descritas de sala de aula ou quando os professores solicitam a presença do profissional em sala de aula junto com o docente; 1 aluna do curso de Medicina, os procedimentos iniciais estão sendo realizadas através de uma entrevista individual, cadastro, triagem e por último uma anamnese para conhecer o histórico de vida familiar dela, que está sendo acompanhada pela nossa equipe.

Além desses trabalhos já citados anteriormente, ainda nos é solicitado trabalhos de transcrição de braille e tradução e interpretação de libras. Projetos de extensão desenvolvidos por professores colaboradores do Espaço Incluir em parceria com instituições de ensino de educação básica, onde o Incluir entra como parceiro apoiando com materiais didáticos pedagógicos e outras assistenciais profissionais.

Sobre relato de experiência é todo o trabalho vivenciado pelo autor da proposta que serviu ou serve de experiência para uma determinada ação futura ou como também para cunho profissional.

No caso deste trabalho, ele está sendo descrito sobre o Projeto Incluir e sobre o trabalho desenvolvido por ele no CFP/UFCEG/CAMPUS - CAJAZEIRAS. Como base numa pesquisa de cunho qualitativo, estão sendo utilizados embasamento teórico tais como: SANTIAGO e DANTAS (2016) SERPA (2015), MANTOAN (2006), MAZZOTTA (2011), LACERDA (2006), DUK (2005) entre outros.

RESULTADOS

Pretende-se apresentar como resultados esperados a atual situação do Espaço Incluir e as melhorias já alcançadas, desta forma dar-se-á uma maior visibilidade ao trabalho realizado promovendo a conscientização de todo o espaço acadêmico sobre a acessibilidade que está prevista na Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2009.

Ainda estão sendo realizadas pesquisas, primeiramente entre os alunos, para fazer levantamentos no *campus* sobre a quantidade de discentes com alguma deficiência, dificuldade ou transtornos de aprendizagem.

Logo será realizada uma pesquisa também com as coordenações dos cursos no *campus* para que nos sejam informado a quantidade de alunos por cursos que tem algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem e dificuldades.

CONCLUSÃO

No contexto da inclusão cabe salientar a necessidade de garantir o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas à educação, está assegurado nas políticas públicas, nacionais e internacionais.

A partir dos pressupostos pode-se depreender que todas as pessoas com necessidades educacionais específicas têm direito ao acesso a espaços públicos e a uma educação diferenciada e de qualidade.

No entanto, podemos perceber que ainda existe em nossa sociedade uma resistência no tocante ao direito da pessoa com deficiência e necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BRASIL. **Lei 9394/96 de 20.12.96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994 Disponível em <http://www.redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf> Acesso em 08/05/2018

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade : material de formação docente / organização** : Cynthia Duk. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 266 p.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

Lei Brasileira de Inclusão No 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência - Brasília**: Senado Federal. Disponível em 2015. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 08/04/2018.

Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2009. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em <https://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm> Acesso em 26 de Abril de 2018.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** - 2 edição. São Paulo; Moderna, 2006.

MARQUEs, Luciana Pacheco. **As diferenças na educação**. Revista de Educação do Cogeime A n o 16 - n. 30 – junho / 2007. Disponível em

<<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/351/320>>. Acesso em 26 de Abril de 2017.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais**: cultura, educação e lazer. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>>. Acesso em 17 de Abril de 2018.

SERPA, Burity Marta Helena. **Modos contemporâneos de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais**: um estudos de casos múltiplos em escolas públicas da Paraíba/ Marta Helena Burity Serpa - Campina Grande: EDUFCG, 2015. 254 p.

SANTIAGO, Stella Márcia de Moraes; DANTAS, Nozângela Maria Rolim (organizadoras) **Aspectos da diversidade na perspectiva da educação** - Campina Grande: EDUFCG 2016. 176 f.

CONTRIBUIÇÕES DOS OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE LIBRAS NA ESCOLA REGULAR

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Professora Especialista, Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP, adrianakorrea@gmail.com

Egle Katarinne Souza da Silva

Licenciada em Química, Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP, eglehma@gmail.com

Edilson Leite da Silva

Professor Mestre, Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP, souedilsonleite@gmail.com

RESUMO

Pautados pela necessidade da inclusão efetiva das pessoas surdas no ambiente escolar, os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs) funcionam como uma ferramenta metodológica, pois, além da interação entre os sujeitos, proporcionam uma aprendizagem significativa através das diversas mídias digitais e podem ser utilizados em diferentes níveis de ensino e/ou contextos sociais. Deste modo, a Língua Brasileira de Sinais, um sistema de comunicação regulado na visualidade e que permeia as relações da pessoa surda com o mundo, utiliza atividades, em diversos suportes, para favorecer a percepção destes elementos visuais-gestuais. Por essa razão, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de identificar as contribuições dos OVAs presentes no repositório denominado Atividades Educativas, desenvolvidos para o ensino de Libras, que podem ser utilizados por surdos e ouvintes em classes inclusivas. Para isso, quantificamos e classificamos os objetos disponibilizados que contemplam: aprendizado da percepção dos aspectos fonológicos da língua de sinais; ampliação do léxico; da construção de sentenças e a compreensão de gêneros textuais em Libras. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva, na qual os dados foram tratados numa abordagem quali-quantitativa. De posse dos resultados, destacamos que ao todo para proposta pesquisada o repositório disponibiliza 99 OVAs sobre ensino e discussão sobre Libras, os quais dividimos por tipos de recursos. O maior número de objetos é do tipo Vídeos, correspondendo a 40,4% do total aferido. Afirmamos também que os OVAs quantificados e categorizados nesta pesquisa utilizam a Libras como língua mediadora do aprendizado e apresentam diferentes semioses na sua construção.

Palavras-chave: Libras; Objetos Virtuais de Aprendizagem; Atividade Educativa.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais - Libras é um sistema de comunicação utilizado pelas pessoas surdas. Trata-se de uma língua visual-espacial, que apresenta uma gramática própria, oriunda das

relações sintáticas e semânticas produzidas a partir da construção de mensagens na perspectiva da visualidade. (BRASIL, 2002).

Reconhecida legalmente em 2002, pela Lei nº 10.436, a Libras obteve, nos últimos anos, ampliação dos espaços de divulgação e de utilização, sendo atualmente encontrada em diferentes espaços sociais. Conforme dispõe o art. 2º desta Lei, o apoio à difusão desta língua pelo próprio poder público ou pelas empresas que prestam serviço a esta minoria linguística, é um direito do surdo e, portanto, torna-se dever da sociedade promover formas de interação e participação do surdo mediada pela Língua de Sinais.

A legislação discorre ainda sobre a implementação do ensino da Libras na formação na área de Educação Especial, da Fonoaudiologia e do Magistério, seja a nível médio ou superior (BRASIL, 2002). Essas ações propõem a ampliação do número de usuários desta língua, bem como dos espaços de uso deste sistema de comunicação, de modo a eliminar as barreiras comunicacionais que possam vir a se apresentar entre surdos e ouvintes.

Para discutir o conceito de comunicação, utilizaremos o disposto na alínea d, do inciso IV, no art. 4º da Lei nº 13.146/2015 (conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) que apresenta o termo como a interação mediada pelo uso da imagem, da produção de textos em Código Braille, com caracteres ampliados, pelo sistema de comunicação tátil, simplificação da linguagem, uso de tecnologias de comunicação e informação ou utilização de outras línguas para permitir a comunicação entre as pessoas (BRASIL, 2015).

A mesma lei discorre ainda sobre as barreiras que podem interferir no acesso à informação e à comunicação. Esta informação é apresentada no inciso V, do art. 3º, e define essas barreiras como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015). Deste modo, para promover a inclusão dos usuários deste sistema linguístico é importante destacar a necessidade de realização de atividades de discussão e utilização da língua de sinais, da cultura e da identidade surda nos diferentes espaços sociais, em especial, na escola.

Neste contexto, surge a necessidade de implementar ações que visem a divulgação e a utilização da Libras no espaço escolar, utilizando diversos recursos e contemplando os diferentes grupos que interagem com o surdo. Contudo, neste processo, é necessário considerar esta língua não apenas como um assunto a ser trabalhado em projetos ou atividades pontuais, mas como uma atividade permanente, discutida em todas as disciplinas, independente da presença de uma pessoa surda em determinada sala de aula. Assim, consideramos que toda a comunidade escolar precisa ser esclarecida sobre a surdez e o uso da Libras a fim de possibilitar a oportunidade de desenvolver habilidades que as permita interagir com a pessoa surda seja na escola ou em outros espaços.

Neste sentido, destacamos a Nota Técnica MEC/SECADI/GAB nº 05/2011, que trata da educação bilíngue, que é conceituada como uma prática educativa baseada no uso da Libras como instrumento de promoção da emancipação social do surdo. Deste modo, a inclusão escolar e social está relacionada diretamente à utilização da Língua de Sinais como mediadora no acesso à aprendizagem e à socialização.

Mesmo sendo contemplada a formação docente para o uso da Libras, muitos professores que atualmente trabalham em classes inclusivas, concluíram a sua formação em um período anterior à implementação da lei que tornou a Libras um componente obrigatório à formação docente.

Diante desta realidade, buscamos neste estudo, estratégias para favorecer o ensino, a discussão ou o uso da Libras através de atividades realizadas pelos alunos e professores, contribuindo para uma aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias, desta língua. Buscamos recursos que podem ser utilizados por pessoas que interagem com as tecnologias com maior facilidade, chamados de “nativos digitais” e aqueles que dispõem de pouco conhecimento sobre o uso destes recursos.

Objetos virtuais de aprendizagem e educação

Em um mundo conectado, no qual os computadores, cada vez mais acessíveis e portáteis, estão inseridos no cotidiano de grande parte dos alunos, é necessário buscar meios de tornar a mediação ao conteúdo ministrado nas aulas mais atraente e acessível. Por esta razão, o docente precisa identificar os espaços virtuais e as ferramentas digitais de aprendizagem que contribuem para tornar o aprendizado mais interessante, rápido e efetivo, englobando, portanto, os instrumentos e conhecimentos que o discente utiliza, hodiernamente, nas suas interações sociais.

Diante disso, as novas tecnologias podem favorecer a inserção de conteúdos, de materiais didáticos e de estratégias de ensino para discussão e a vivência entre as pessoas surdas e ouvintes, à medida que possibilita o aprendizado da Libras e sobre a surdez. Conforme discutimos, o conhecimento desta língua pelos ouvintes permite a interação entre estes grupos respeitando assim a diversidade humana e contribuindo para a inclusão do surdo no âmbito social e educacional. Isso ocorre porque os recursos disponíveis na *internet* envolvem diferentes componentes curriculares e a Libras, favorecendo assim a prática interdisciplinar, mediada por esta língua, nas escolas brasileiras.

Dentre os vários recursos digitais com características pedagógicas destacamos os Objetos de Aprendizagem (OAs). Para Costa (2014), os OAs são ferramentas educacionais que podem ser reutilizadas e compartilhadas a fim de promover determinado aprendizado. Destacamos que esses recursos didáticos podem ser direcionados à pessoa surda, à educação na classe inclusiva, ou mesmo ao ensino de determinado conteúdo direcionado aos públicos surdo e ouvinte.

Aguiar e Flôres (2014, p. 12) afirmam que “OAs podem funcionar como facilitadores da aprendizagem, além de tornarem as aulas mais estimulantes, uma vez que possibilitam uma adaptação às necessidades individuais dos alunos”. Apesar das pesquisadoras, nesta investigação, não ressaltarem as vantagens do uso destas tecnologias para tornar o conteúdo acessível às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), ao abordar o termo necessidades individuais dos alunos, assumem a defesa de uma educação voltada para o aprendizado do discente, respeitando as suas formas de interagir com o mundo e aprender.

Os Objetos Virtuais de Aprendizagem, por sua vez, são “uma representação virtual de variados temas e contextos.” (GALLO; PINTO, 2010, p. 03). Dessa maneira, podemos afirmar que ao serem bem desenvolvidos, através da combinação das mídias digitais (vídeos; hipertextos; simuladores; imagens; etc.), os OVAs potencializam a aquisição do conhecimento; diminuem o distanciamento

entre teoria e prática e permitem ao alunado o papel de agente ativo na construção do conhecimento.

Os mesmos autores também afirmam que OVAs representam um recurso dinâmico, com o qual o professor pode determinar, numa mesma composição (atividade), novos conteúdos em diferentes contextos de aprendizagem (GALLO; PINTO, 2010). Por serem dinâmicos, a utilização dos OVAs permite ao aluno navegar em uma outra realidade e se envolver inteiramente em todas as etapas necessárias para a conclusão da atividade pretendida pelo desenvolvedor do objeto.

Os ambientes virtuais que agrupam e/ou disponibilizam um conjunto de OVAs são denominados repositórios digitais. Os Repositórios de Objetos Virtuais de Aprendizagem (ROAs) são definidos por Rodrigues, Bez e Konrath (2014) como um ambiente virtual, no qual, são depositados, organizados e disponibilizados os OVAs. As estudiosas diferenciam ainda os ROA dos referatórios, destacando que os primeiros hospedam os OVAs propriamente ditos e os segundos dispõem apenas do endereço *Uniform Resource Locator* (URL) onde está localizado o objeto educacional.

Rodrigues, Bez e Konrath (2014) destacam ainda que, nestes espaços, a pesquisa é facilitada à medida que os ambientes dispõem de campos específicos, permitindo ao usuário realizar pesquisas sobre a temática desejada. Além disso, nesses repositórios, a apresentação dos OVAs é realizada por metadados (informações sobre os referidos objetos seguindo determinado padrão de catalogação).

Utilizamos nesta pesquisa o repositório Atividades Educativas, que disponibiliza diversos Objetos Virtuais de Aprendizagem, para várias áreas de ensino, e que são organizados de modo a atender a um público diversificado, entre eles, os surdos. Nesta perspectiva, a pesquisa em tela tem como objetivo identificar as contribuições dos OVAs presentes no repositório Atividades Educativas, desenvolvidos para o ensino de Libras e de conteúdos por meio desta língua, que podem ser utilizados por surdos e ouvintes em classes inclusivas.

METODOLOGIA

Para identificar as contribuições dos Objetos Virtuais de Aprendizagem para o aprendizado da Libras e de conteúdos mediados por esta língua, realizamos a presente pesquisa no repositório Atividades Educativas, acessível pelo *link*: <<http://www.atividadeseducativas.com.br/>>.

Como palavra-chave, utilizamos no espaço de busca do repositório: Libras. Posteriormente, realizamos a categorização, separando os objetos disponibilizados pelos seguintes tipos de recursos: Apostila, Aula de Libras, Desenho Animado, Dicionário, Filme, Fonte de Letras, Glossário em Vídeo, História Infantil, Imagem, Jogo, Livro, Simulação e Vídeo Texto.

Para quantificação e categorização dos objetos, selecionamos como critério de inclusão, aqueles que apresentam como objetivo principal o aprendizado da percepção dos aspectos fonológicos da língua de sinais, ampliação do léxico, da construção de sentenças e a compreensão de gêneros textuais em Libras.

Para esta investigação, realizamos uma pesquisa bibliográfica, descritiva e tratamos os dados aferidos com abordagem quali-quantitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2003), as pesquisas bibliográficas são estruturadas em documentos que já foram publicados, sendo que o investigador

deve utilizar esses documentos não para mera repetição, mas para dar um novo enfoque a sua produção, chegando dessa maneira, a conclusões inovadoras.

As pesquisas descritivas primam pela descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 1999). Por esta razão, os dados aferidos neste tipo de pesquisa podem ser tratados de maneira quali-quantitativa. Para Malhotra (2001, p.155), “a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”.

Quanto ao método qualitativo, o mesmo autor afirma que: “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema”, já a quantitativa utiliza-se de cálculos estatísticos para análise dos dados (MALHOTRA, 2001, p.155).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O repositório, Atividades Educativas, de acesso irrestrito, disponibiliza OVA's para o uso em computadores, *tablets* e celulares, produzidos no extensão *HyperText Markup Language* (HTML5). Trata-se de um *site* de fácil acesso, não necessita de cadastro prévio para uso dos recursos que são produzidos de uma forma acessível, possibilitando a utilização por usuários que dispõem de conhecimentos limitados de informática.

As informações necessárias à identificação do objeto desejado estão escritas em Língua Portuguesa desde os *menus* para a seleção do conteúdo até a descrição do objeto como veremos na Figura 1.

Figura 1 – Página inicial do repositório: Atividades Educativas.

Celular - Tablet	Pré - 1ª a 2ª série - Alfabetização - Educação Infantil	Arte	Artesanato	Caça-Palavras	Cidadania	Ciências	Coord. Motora	Datas Especiais
		Diversos	Educação Especial	Educação Física	Educação Trânsito	Experiências	Fábulas & Lendas	Filmes & Vídeos
		Força	Geografia	História	Histórias Infantis	Kaingang	Labirinto	Libras
Inglês	Língua Estrangeira	Língua Portuguesa	Matemática	Melo Ambiente	Memória	Meninas	Montar	Música
Observação	Palavras Cruzadas	Quebra Cabeça	Quiz - Testes	Raciocínio	Religião	Saúde	Sete Erros	Tecnologia
Vestibular								

Fonte: Atividades Educativas (2018).

Os OVA's podem ser acessados pelo sistema de busca do repositório, como vemos na parte superior da figura 1 (com destaque em vermelho) ou selecionando uma das categorias elencadas no *menu* abaixo do sistema de busca. A plataforma dispõe ainda de integração com o sistema de busca *google.com*, possibilitando a interação entre duas formas de acesso aos recursos educacionais disponíveis na *internet*.

Entre as categorias elencadas, observamos que estas podem ser classificadas pela plataforma de uso; ensino de línguas; disciplinas escolares; conteúdos de ensino; desenvolvimento de

habilidades; níveis, etapas e modalidades de ensino; sexo; tipo de atividade desenvolvida, outros/diversos conforme sintetizamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorização dos objetos apresentados no *site* Atividades Educativas.

Categoria identificada na pesquisa	Agrupamento presente no <i>site</i>
Plataforma	Celular ou <i>tablet</i>
Ensino de Línguas	Inglês; Língua estrangeira; Língua Portuguesa, Kaingang e Libras.
Disciplinas Escolares	Arte, Geografia, Matemática, Educação Física, História e Ciências
Conteúdos de Ensino	Artesanato, Meio Ambiente, Cidadania, Educação para o trânsito, Histórias Infantis, Religião, Saúde, Fábulas e Lendas, Datas Especiais, Música e Tecnologia.
Desenvolvimento de Habilidades	Observação; Raciocínio; Memória e coordenação motora
Níveis, Etapas e Modalidades de ensino	Vestibular; pré-escola – 1ª e 2ª série – alfabetização - educação infantil.
Sexo	Meninas.
Atividade Desenvolvida	Palavra cruzada; Forca; Quebra-cabeça; Quiz-testes; Caça-palavras; Experiências; Labirinto; Montar; Sete erros; Música e Filmes e vídeos
Outros/diversos	Diversos

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao analisarmos o quadro anterior, podemos identificar a variedade de recursos disponíveis que favorecem o uso de diversas abordagens em diferentes idades e níveis de ensino.

Destacamos ainda que o repositório dispõe de uma variedade de recursos criados, exclusivamente, para ensino de línguas, disponibilizando OVA's para o ensino de sistemas linguísticos que são contemplados como disciplinas pelo sistema educacional brasileiro, como por exemplo o português, o inglês, o espanhol e a Libras, como também outros que não se destacam nas interações entre os brasileiros, conforme dispomos no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorização dos objetos para ensino de línguas.

Conteúdo	Itens da categoria	Categoria para busca	Subcategoria para busca	Ocorrência de objetos	
Línguas	05	Inglês	<i>Sem subcategoria</i>	776	
		Língua estrangeira	Alemão		19
			Inglês		776
			Italiano		27
			Grego		20
			Francês		28
			Espanhol		73
			Filipino		1
			Croata		1
			Turco		14
		Língua Portuguesa	Sem subcategoria	1240	
		Kaingang	Sem subcategoria	11	
Libras	Sem subcategoria	102			

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Diante do exposto, podemos identificar que a única língua de sinais contemplada no *menu* de atividades é a Libras e, para o ensino deste sistema de comunicação e de conteúdos por meio dela

há um número considerável de OVAs. Para efeito desta investigação, trataremos apenas dos recursos que utilizam-se de elementos da língua visual-gestual – a Libras - e que, pela sua modalidade de compreensão e expressão, encontra em vídeos e em recursos visuais, formas de registro e divulgação que permitem captar as suas especificidades.

Neste *site*, os OVAs são classificados a partir dos seguintes metadados: atividades, descrição, áreas do conhecimento que hospedaram o objeto (sendo incluídas uma ou mais), espaço virtual na qual o objeto foi hospedado inicialmente, data de postagem, data e horário do último acesso e quantidade de visualizações. Na sequência, apresentaremos os Objetos Virtuais de Aprendizagem disponíveis e proporemos algumas categorias de classificação quanto ao conteúdo abordado.

Análise quantitativa dos objetos virtuais de aprendizagem em Libras

Ao analisarmos os objetos, identificamos que a maioria foi desenvolvida na perspectiva da multimodalidade e, por utilizar várias semioses (vídeo, áudio, gravura, animação, entre outras), pressupõem a necessidade de vários letramentos, os multiletramentos que correspondem às diversas práticas sociais de uso da língua (ROJO; MOURA, 2012).

Ao realizarmos a pesquisa com a palavra Libras, o repositório dispõe 102 OVAs para essa língua, no entanto, após analisarmos sobre o critério de inclusão, categorizamos apenas 99 OVAs, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Quantificação dos OVAs para Libras.

Tipo de Recurso	Quantidade
Apostila	03
Aula de Libras	13
Desenho Animado	01
Dicionário	02
Filme	02
Fonte de letras	02
Glossário em vídeo	10
História Infantil	02
Imagem	04
Jogo	40
Livro	03
Simulação	07
Vídeo Texto	10
Total	99

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os critérios que nos levaram a excluir os 03 OVAs desta pesquisa foram: um arquivo não corresponde a um objeto propriamente dito, refere-se à apresentação de uma aula em *slides* sobre os quatro elementos; outro é referente à Português e não Libras e o último apareceu em duplicidade, correspondem a sequência de 04 vídeos sinalizando a oração católica denominada credo, a diferença entre os dois registros é apenas a disposição ordenada dos vídeos.

O recurso jogo apresentou maior número de OVAs, sendo 40, correspondendo a 40,4% do total. Em segundo lugar, observamos que o recurso Aulas de Libras com 13 OVAs, correspondendo a

13,13%. Destacamos o jogo dos quatro elementos, que utiliza a visualidade, mas não discute aspectos referentes à Libras, tendo em vista que solicita ao jogador associar a imagem a um dos quatro elementos (terra, fogo, ar e água) em que as informações do grupo, ou seja, as palavras listadas anteriormente são escritas em Português e associadas à imagens que devem ser inseridas em um desses grupos.

As Aulas de Libras são estruturadas com documentos no formato PDF, que podem ser impressos, sempre que o educador sentir a necessidade de utilizá-lo mesmo em ambientes nos quais não tenha acesso a computadores e/ou *internet*.

Com os mesmos percentuais, Glossário em Vídeo e Vídeo Texto, correspondem 10,0%. Ressaltamos a maioria dos vídeos, disponibilizam também, para consulta e para facilitar o entendimento um arquivo de imagem com a sinalização do alfabeto em Libras.

As histórias infantis, uma é exposta por imagens no formato de quadrinhos e a outra é disponibilizada por apresentação de *PowerPoint* que foi desenvolvida no *software HQ*. Os 03 livros disponibilizados apresentam discussões sobre aspectos relativos à tradução e surdez.

Entre os componentes curriculares que dispõem de OVAs para ensino do conteúdo destacamos Ciências, com oito objetos; Matemática e Religião, ambos com seis. Ao avaliarmos a temática abordada, vemos que em Ciências predomina os objetos voltados para ensino na fauna; na Matemática do sistema numérico e em Religião as orações.

Análise qualitativa dos objetos virtuais de aprendizagem em Libras

Pela análise, podemos afirmar que os OVAs disponíveis neste repositório podem ser utilizados para divulgar a Libras como outras línguas de sinais não só para os alunos, mas a toda a comunidade escolar, pois dispõe desde jogos para o aprendizado da Libras e de conteúdos por meio desta língua, há textos (sobre o surdo, Libras e surdez), vídeos de sensibilização que mostram as dificuldades e histórias de superação vivenciadas pelos surdos, discutindo o uso da língua e a cultura surda.

Para os alunos surdos há OVAs que contemplam a Libras e a Língua Portuguesa (de maneira consecutiva ou simultaneamente) sendo, desta forma, construídos em uma perspectiva bilíngue. De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, em todo o Capítulo VI, que trata da garantia do direito à educação da pessoa surda e com deficiência auditiva, é ressaltada que a educação de surdos deve ocorrer, em todo o processo educacional, em espaços bilíngues que contemplem a Libras e a Língua Portuguesa como língua de instrução. (BRASIL, 2005). Deste modo, o site contribui para a efetivação desta proposta educacional na escola.

Quadros e Karnopp (2004, p.30) afirmam que as línguas de sinais são sistemas linguísticos naturais, expressas na modalidade visual-gestual, que apresentam “todos os critérios que caracterizam uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças”. Ainda segundo as autoras, estas línguas não são sistemas de comunicação universais, ao contrário, são influenciadas por fatores geográficos, históricos e culturais. Deste modo, cada país desenvolveu sua própria língua de sinais, como a língua de sinais francesa (utilizada na França), língua gestual portuguesa (desenvolvida em Portugal) entre outras.

Entre os OVAs categorizados como atividades de Libras, 1 composto por imagens e 1 simulação que ensina a utilização da datilologia, ou seja, o uso do alfabeto manual (que é a representação das letras do alfabeto latino por meio de formas assumidas pelas mãos) em outras línguas de sinais. O primeiro é um objeto constituído por seis imagens que apresentam alfabetos manuais em diferentes países (Alemanha, Argentina, Austrália, China, Coreia e Holanda). O segundo é uma simulação que representa as palavras em Língua Americana de Sinais.

Ainda sobre o alfabeto, identificamos dois objetos que merecem destaque: o alfabeto representado pela posição dos pés e a fonte/letra com a representação do alfabeto manual em escrita de sinais. O primeiro uma imagem que expõe o alfabeto utilizado por surdos com comprometimento na articulação dos sinais com as mãos (devido, principalmente à amputação ou paralisia – seja cerebral ou nos membros superiores); e o segundo uma fonte/letra a ser instalada no processador de texto do computador para converter as letras digitadas no alfabeto latino para a representação da língua de sinais escrita, denominada de Escrita de Sinais.

O nível fonológico da Libras é estudado em suas unidades mínimas, sem significado, que formam os sinais (QUADROS e KARNOPP, 2004). Pereira et al. (2013, p.61) dizem que essas unidades correspondem aos parâmetros que são: “as configurações de mãos, localização, movimento, orientação das palmas das mãos e traços não manuais.” Segundo os autores, as Configurações das Mãos (CM) são formas assumidas pelas mãos para que seja produzido o sinal. Destacamos que esta análise é realizada a partir da forma, sem a atribuição do significado. Para a produção do sinal precisamos considerar, além da CM, outros parâmetros que trataremos a seguir.

A localização é o lugar no qual o sinal pode ser realizado. Pereira et al. (2013) destacam que estes sinais podem ser produzidos a partir do toque em uma parte do corpo ou no espaço neutro (à frente do corpo).

O movimento corresponde ao movimento dos dedos, mudanças na configuração das mãos ou deslocamentos da mão no espaço ou corpo (BRITO, 1995). A orientação da palma das mãos é a direção para a qual a palma da mão aponta no momento da realização do sinal (QUADROS e KARNOPP, 2004). Já os traços não manuais são apresentados por Pereira et al. (2013) como as expressões faciais, os movimentos do corpo e o direcionamento do olhar que integram os sinais.

Neste nível, temos objetos que trabalham as CM, ou seja, que são as formas assumidas pela mão e que se caracterizam como uma das unidades fonológicas para a produção do sinal (PEREIRA et al., 2013). Entre estes objetos destacamos o Jogo da Força em Libras, que apresenta duas dicas para o jogador identificar a palavra a ser escrita (digitada no teclado do computador), são elas: uma frase em português e a CM utilizada para produzir o sinal em Libras que se refere à palavra a ser registrada; e o jogo da memória em Libras, no qual o jogador precisa relacionar a CM ao sinal produzido por meio dela.

Para a morfologia, área de pesquisa que estuda o processo de formação das palavras (QUADROS e KARNOPP, 2004) destacam-se as apostilas e as vídeo-aulas que agrupam o vocabulário a partir da classe gramatical que pertencem.

Na construção de sentenças, temos os vídeos, jogos e simulações que favorecem o estudo contrastivo das línguas, à medida que disponibiliza as versões em Libras e em Língua Portuguesa para que o usuário aprenda a se comunicar nesta língua.

No âmbito da construção textual observamos a presença de diferentes gêneros em Libras como a oração, a aula, o diálogo entre outros que são utilizados em diferentes situações e nos remetem a diferentes formas de interação que requerem determinada postura do interlocutor (contrição, descontração), para a construção do sentido do texto. Além dos elementos relatados, o texto como construção recebe a influência de outros fatores que permeiam as comunicações humanas, tais como função comunicativa, escolhas lexicais para a construção do texto, contexto, entre outros. Deste modo, os vídeos em Libras, sejam por meio dos gêneros produzidos a partir da produção espontânea, como a piada “Touro Surdo”, da História Infantil “O patinho Surdo” ou o filme em Libras “Filho” quanto pelas traduções de orações, hino nacional, frases e aulas produzidas nesse sistema de comunicação.

O repositório dispõe ainda de um jogo sobre mitos que a sociedade construiu sobre o surdo e sobre a língua de sinais, composto por uma animação na qual, dois personagens interagem reproduzindo falas que representam mitos sobre a Libras. Ao fim de cada cena, o jogador deve identificar qual mito foi discutido.

O repositório dispõe ainda de material teórico para discussão sobre a proposta inclusiva, permitindo a ampliação dos conhecimentos da comunidade escolar sobre a surdez. Há ainda imagens de uma história em quadrinho da turma da Mônica que discorre sobre o tema.

Para a formação continuada do professor capacitado para o trabalho na educação inclusiva, ou seja, do professor que, na formação básica contou com disciplinas e/ou conteúdos que tratassem da educação na/para a diversidade humana (BRASIL, 2001), respeitando e propondo intervenções que favoreçam o aprendizado de alunos com as diferentes NEE, temos os vídeos, e os livros em *PDF*. Estes recursos que mostram pesquisas sobre a atuação docente e os profissionais de apoio, como o intérprete de Libras, mostram uma visão das adaptações necessárias para promover a apropriação de conhecimentos pelos surdos.

CONCLUSÕES

O repositório apresenta uma variedade de OVAs para ensino de Libras e de conteúdos por meio da Libras, sendo produtivo tanto para o uso quanto para a divulgação da língua de sinais.

Pelo percurso adotado nesta pesquisa e diante da dificuldade vivenciada para busca e catalogação dos objetos disponibilizados para esta área de pesquisa, detectamos a necessidade de uma reestruturação do *layout* do repositório, de forma que facilite a busca e o acesso por parte dos usuários, tendo em vista, que o público de acesso é misto, abrangendo desde crianças, adolescentes, adultos, professores, etc. (que apresentam ou não alguma deficiência). Nesta reestruturação deve ser acrescentado um sistema de busca avançada e/ou organizado em forma de hierarquia de dados.

Precisamos considerar ainda que mesmo dispondo de objetos para ensino da Libras e aqueles que a utilizam como Língua de Instrução, o ROA pesquisado não apresenta recursos de acessibilidade, como os tradutores automáticos, na página inicial, tornando indispensável o conhecimento do Português (ainda que superficial) para a seleção do objeto pelo surdo.

Por estarem disponíveis na *internet*, sem a necessidade de realização do cadastro ou qualquer outra limitação de uso, os OVAs disponíveis neste *site* podem ser acessados em diferentes espaços,

contribuindo para o uso da Libras em classe ou para a retomada de assuntos trabalhados pelo docente de uma forma lúdica pelo aluno.

Além do uso da Libras em classe, estes OVAs são produtivos para a formação da comunidade escolar a fim de favorecer a inserção escolar e social do surdo tanto em espaços escolares quanto não-escolares. Funcionam ainda como recursos para a ampliação do léxico e a compressão de sentenças e textos em Língua Portuguesa, contribuindo para implementar o ensino na perspectiva bilíngue.

Contudo, para isso precisamos de profissionais que organizem estes recursos em sequências didáticas contemplando as necessidades formativas dos alunos, docentes, funcionários e da comunidade escolar para cumprir a legislação e garantir o direito de uso da Libras pelo surdo e, conseqüentemente, atribui a responsabilidade das instituições e empresas que prestam serviços públicos (como a escola) de torná-la acessível aos cidadãos brasileiros.

Esperamos que este estudo sirva de incentivo para utilização dos OVAs na otimização da língua de sinais no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V. B.; FLÔRES, M. L. P. Objetos de Aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, L. M. R. **Objetos Virtuais de Aprendizagem: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

BASSO, I. M. S. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? **Ponto de Vista**. n. 05 p. 113-128, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.146**, de 05 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **Nota Técnica 05**, de 02 de julho de 2011. Assunto: implementação da educação bilíngue. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRITO, L. F. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

COSTA, V. M. Recursos Educacionais Abertos. In: TAROUCO, L. M. R. **Objetos Virtuais de Aprendizagem: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

GALLO, P.; PINTO, M. das G. Professor, esse é o objeto virtual de aprendizagem. **Revista Tecnologias na Educação**- ano 2- número 1- Julho 2010.

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

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, Editora ATLAS S.A. 2003.

PEREIRA, M. C. C. **Libras**: Conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, A. P; BEZ, M. R; KONRART, M. L. P. Repositório de Objetos de Aprendizagem. In: TAROUCO, L. M. R. **Objetos Virtuais de Aprendizagem**: Teoria e Prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

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

LIBRAS PARA COMUNIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO IFPB CAMPUS SOUSA

Marcley da Luz Marques Autor

Especialista em Libras, IFPB/Sousa, marcleymarques@gmail.com

Resumo: A educação inclusiva trouxe questões a serem discutidas em nossas instituições de ensino, visto que as dificuldades encontradas em nossas escolas traz a necessidade de confrontar as práticas excludentes aos alunos com deficiência nas salas regulares. Em busca de uma qualidade na aprendizagem, surge a necessidade de (re) construir uma educação que atenda a necessidade dos mesmos. O presente artigo trata-se de um relato de experiência sobre o projeto de extensão intitulado Libras básico para a comunidade, desenvolvido de agosto a dezembro de 2016, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Sousa/PB. Foram oferecidas 25 vagas ao público externo, sendo esses profissionais da área da educação do município de Sousa e cidades circunvizinhas. A extensão funcionou em caráter de um curso com aulas presenciais, com carga horária de 40 horas. O objetivo de oferecer este curso surgiu da necessidade de difundir a citada língua, preparar profissionais para atender aos surdos em situações reais de inclusão em espaços públicos de convivência, inclusive escolar. Esta pesquisa apresenta uma metodologia qualitativa a partir de um relato de experiência com base em estudos teóricos, sendo estes de Gesser (2009), Lodi (2015), Strobel (2008), dentre outros autores e ainda alguns documentos oficiais, a Lei nº 10.436/02, reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua e o Decreto nº 5626/05 que regulamenta a referida lei, assegura o ensino dessa língua nos cursos de formação de professores. O curso promoveu a qualificação dos cursistas e a acessibilidade comunicacional à comunidade surda.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Acessibilidade; Capacitação.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Curso de Libras básico para comunidade oferecido pelo IFPB Campus Sousa/PB foi realizado entre agosto e dezembro de 2016, com o objetivo de oportunizar os profissionais da educação da cidade de Sousa e cidades circunvizinhas uma capacitação na área comunicacional e assim promover acessibilidade à pessoa surda. Desta forma, o projeto cumpre a sua função social e de responsabilidade institucional de propagar a Língua Brasileira de Sinais, assim como determina a Lei nº 10.436/02 que esta língua seja a forma legal de comunicação das pessoas surdas no território. Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 evidencia que a educação de surdos seja disponibilizada a Libras como disciplina no currículo escolar; determina a formação e a certificação do professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras; esclarece que a Língua Portuguesa para surdos deve ser tratada como segunda língua; a estruturação do ensino na modalidade bilíngue;

que a Libras faça parte da matriz curricular da Educação Superior nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia de forma obrigatória, e facultativo nos outros cursos de graduação.

A microrregião da cidade de Sousa fica localizada na região sertaneja, aproximadamente 440 km de João Pessoa, capital estadual. Esta região carece de profissionais na área na modalidade bilíngue para surdos.

O curso na modalidade extensão surgiu a partir da necessidade de qualificar profissionais da área da educação, a partir da procura por cursos de Libras, então, o IFPB Campus Sousa ofertou o curso básico, já que a missão institucional é promover ensino, pesquisa e extensão, pois o compromisso de realizar ações voltadas para construção do conhecimento, com o objetivo de atender a comunidade. Ofereceu 25 vagas, na modalidade presencial com carga horária de 40 horas.

Sabemos que é dever do Estado promover a capacitação aos profissionais, assim como para os professores, mas, infelizmente, na prática encontramos algumas dificuldades para realização dessa formação profissional, seja pela falta de recursos humanos, seja por pessoas capacitadas para atender a demanda ou materiais e ainda a demanda em sala de aula, pois há dificuldade de relacionar a teoria e a prática. Buscou-se uma formação que promovesse a interação da teoria com a prática, e assim a compreensão de que o conhecimento é evolutivo, portanto, necessita de uma formação que seja contínua e continuada (TARDIF, 2010).

A perspectiva da educação inclusiva é que o docente seja um profissional que saiba trabalhar na diversidade, tenha uma compreensão que as diferenças são potenciais para instigar as habilidades e enfrentar as dificuldades com atitudes de empoderamento, aumento da autoestima, fazer parceria com o estudante na construção do conhecimento, porque o papel é formar cidadãos, principalmente para vida.

O ensino-aprendizagem do estudante surdo deve ser na perspectiva bilíngue, como determina o Decreto 5.626/05, que a Libras seja a primeira língua e a Língua Portuguesa como uma segunda língua e esta seja ensinada a forma escrita, respeitando as diferenças linguísticas da pessoa surda. Então, a produção de atividades, realização de exercícios avaliativos o professor deve oportunizar práticas acessíveis na língua de sinais, mas se for necessário atividade escrita que não esqueça as peculiaridades de uma língua oral, já que a falta de audição compromete na produção escrita.

A educação de estudantes surdos deve considerar a língua de sinais como artefato cultural (objetos, tradições, valores, normas, produtos confeccionados) do povo surdo, pois são importantes para disseminação de sua cultura. De acordo com Strobel (2008), são em número de oito os Artefatos Culturais: experiência visual, linguística, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais. Portanto, o sujeito constrói sua identidade através do ver, do sentir, compartilha suas experiências para mudança social.

É preciso ultrapassar as barreiras principalmente da comunicação, pois uma sociedade majoritária ouvinte de certa forma exclui a minoria, uma vez que a língua visual-espacial é praticada pela comunidade surda, faz-se necessário discutir a melhor forma de interação entre as línguas, sejam respeitadas e trabalhadas na sua completude. O curso tinha como um dos objetivos trabalhar a quebra dessa barreira buscou minimizar as distâncias linguísticas entre surdos e ouvintes, então o compromisso foi envolver o público e fazer que sejam multiplicadores dessa ideia e assim tornar responsáveis pela inclusão social do surdo.

Para a construção desse curso, selecionamos materiais teóricos e ideias práticas, relacionados a gramática da Libras, a cultura do surdo, tradução e interpretação e especificidades linguísticas relacionadas a Língua Brasileira de Sinais. Tratou de conhecer os sinais de uma comunicação básica, desta forma, colaborar para que a comunidade participante seja semeadora deste conhecimento em

suas diferentes instâncias públicas garantindo a pessoa surda acesso à informação e à construção do conhecimento.

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho é de caráter bibliográfico a partir de livros científicos e legislação. Uma pesquisa qualitativa através de análise e discussão sobre o ensino de Libras, em evidência a teoria e a prática.

As aulas do curso Libras básico para comunidade foram teóricas e práticas ministradas em Língua Portuguesa e traduzidas para Libras. Os instrumentos para coleta dos dados partiram dos vídeo-gravação e diário de campo. Aulas tinham como base ações dialógicas e prática de ensino, tornando o momento descontraído e conseqüentemente prazeroso, focou diálogos mais simples, com objetivo numa comunicação básica em Libras (uso alfabeto manual; saudações e apresentação pessoal; números cardinais ordinais e quantitativos; dias da semana; meses do ano e pronomes pessoais). As atividades priorizaram exercícios práticos em forma teatral, desenvolvimento corporal, das expressões faciais para que a interpretação não produzisse contradições e assim soubessem como traduzir em diferentes situações.

O ensino de LIBRAS seguiu a proposta do ensino de uma segunda língua, já que o nosso público de ouvintes, assim como a proposta de Soares e Pereira (2015) sobre a interação de grupos, seguido de apresentações visuais e práticas de diálogo, tradução e interpretação de textos e músicas.

Análise do filme “Seu nome é Jonas”, para conhecer um pouco sobre as dificuldades enfrentadas pela pessoa surda e a educação de surdos almejada pela comunidade surda, em seguida compartilharam as ideias, como atividade de complementação e desenvolvemos uma pesquisa de campo em uma escola inclusiva com estudantes surdos.

O material das aulas foi visual apresentado em *datashow* e disponibilizado via *e-mail*. Como suporte didático tivemos o uso do material didático amplamente usado para o ensino: Libras em Contexto de Felipe (2007); dicionário trilingue de Capovilla (2012); a internet como ferramenta para reprodução de músicas e pesquisas de sinais. As apresentações em LIBRAS foram filmadas para que os participantes fizessem uma autoavaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A língua de sinais apresenta as mesmas características de uma língua oral, são elas: morfologia, fonética, fonologia, sintaxe, semântica, pragmática, enfim não há problema de traduzir o que seja concreto ou algo abstrato, mas esse reconhecimento foi tardio, ocasionando dificuldades para o povo surdo, que foi submetido a proibição do uso de sua língua a partir do Congresso de Milão em 1880 e só em nosso século que surgem as discussões e a regulamentação do uso da Libras pela comunidade surda. A Libras tem como canal de comunicação o visual-espacial, com variação linguística, já que o nosso país há uma extensão territorial com diversas peculiaridades, sejam esses históricos, sociais, regionais e culturais.

Faz-se necessário conhecer o estudante e sua língua para compreender que ele pertence ao grupo com diferença linguística, que suas habilidades desenvolvem através da interação com falantes da mesma língua, no caso da língua de sinais, os sinalizantes. Segundo Lodi (2015, p. 100) “respeitar a singularidade da constituição do sujeito surdo, para que se possa, enfim, aprofundar o debate acerca da inclusão e do respeito às diferenças”.

Embora o estudo gramatical continue tendo seu papel no ensino de línguas estrangeiras/ como segunda língua, ela passa a ser vista como algo dependente da função comunicativa, pois

representa um conjunto de recursos linguísticos necessários para o desempenho de uma determinada função comunicativa.

Então, o curso de extensão procurou possibilitar contextos vivenciados pelos participantes no dia a dia, contando histórias, produzindo diferentes narrativas para que aprendessem a língua de forma mais dinâmica e compreendessem o que o outro sinaliza no processo de conversação. Sousa (2016), chama atenção para que de fato a língua consolide, aprofundem discussões sobre a temática, como também propicie a pessoa surda o direito enquanto ser social.

A maioria dos participantes do curso são pessoas sem vivência com a LIBRAS, desta forma, é justificável erros na produção dos sinais, analisando essa questão é fundamental pensar em estratégias que desenvolvam a segunda modalidade, ou seja, aprendam uma segunda língua, sabe-se que o contato com o surdo é fundamental no aprimoramento da comunicação. Paraa Albres (2012) a prática de ensino da língua deve ser pautada em situações criadas dentro do contexto do aluno.

Prevaleceram resultados positivos tanto com relação à participação dos cursistas, quanto ao desempenho em aprender uma língua que apresenta uma modalidade espaço-visual. A estratégia de espelhamento de movimentos de colegas no uso da língua favoreceu o desenvolvimento da destreza e da percepção dos elementos que constituem os sinais.

A perspectiva do curso foi além de aprender a língua de sinais, sobretudo, despertar os cursistas sobre a luta por uma escola que atenda à necessidade do estudante, principalmente para surdos, uma reflexão acerca da visão sociolinguística, tornando um ambiente acessível para os surdos, que não se garante apenas com o intérprete na sala de aula. A língua de sinais precisa estar articulada com os conteúdos trabalhados durante o currículo escolar, trabalhar com projetos que ultrapasse as paredes da sala e envolva toda a comunidade escolar. É imprescindível a interação entre surdos e ouvintes na construção do conhecimento e a escola é o lugar que desempenha o papel de interação entre os sujeitos. Os cursistas sendo multiplicadores de práticas inclusivas proporcionando autonomia a pessoa surda no processo de comunicação e exercício da cidadania (ROSSI, 2010).

A língua de sinais precisa expandir para que o surdo tenha autonomia e assim o torne cidadão ativo na construção de uma sociedade mais humanitária. Quando compreendemos que a pessoa surda tem uma identidade diferente do ouvinte, tornaremos um ambiente que respeita as diferenças e conseqüentemente despertamos para que o visual faça toda a diferença na informação e desenvolvimento do ser.

Mas isso não quer dizer que os povos surdos se isolam da comunidade ouvinte, o que estamos explicando é que os sujeitos surdos, quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiança na sua construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitados como sujeitos “diferentes” e não como “deficientes” (STROBEL, 2008, p.36).

Dessa forma, a experiência visual faz a pessoa surda ver o meio de maneira mais clara, e assim refletindo na sua subjetividade, emoções, histórias e cultura. Então, foi discutida durante o curso sobre as peculiaridades linguísticas, a educação de surdos na modalidade bilíngue, língua de sinais como primeira língua, já a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, e a responsabilidade da sociedade ouvintista em quebrar as barreiras de comunicação e assegurando espaços acessíveis de comunicação em língua de sinais.

CONCLUSÕES

Portanto, o curso de extensão Libras básico para comunidade oportunizou aos cursistas um conhecimento básico sobre a língua, as especificidades linguísticas, assim como discussão sobre a obrigatoriedade de cada um em promover acessibilidade a pessoa surda no uso da LIBRAS.

Compreenderam que é necessário continuar com a capacitação, pois o curso apenas deu iniciação a uma conversação básica, já que se trata de uma língua e de uma nova cultura requer mais estudo e acima de tudo interação com as pessoas surdas.

A conscientização sobre a importância de conhecer o outro, desenvolver as habilidades e o que seja diferente torne um propulsor para conhecimento, a escola com o papel fundamental de socialização entre surdos e ouvintes na construção de uma sociedade mais acessível e participativa.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual**: problematizando a questão. *ReVEL*, v. 10, n. 19, p.125-149, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004lv/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 abri. 2018.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 abri. 2018.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D.; MAURICIO, A.C.L. **NOVO DEIT-LIBRAS**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (libras) Baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. 2 vol. Editora EDUSP, 2012.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico - livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: Walprint, 2007.

LODI, Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (organizadoras). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

ROSSI, Renata Aparecida. **A Libras como disciplina no ensino superior**. *Revista de Educação*. v.13, n.15, p. 71-85, 2010.

SOARES, Maria Helena Alemany; PEREIRA, Joel Aroldo. **Aprendendo Libras**: uma segunda língua, uma nova cultura. *Caminho Aberto*. *Revista de Extensão do IFSC*, v.1, ano 2, n. 2, p. 57-61, 2015.

SOUSA, Willames Pontes de. Relato de experiência a extensão universitária UFPB: e a compreensão do direito da pessoa surda. Campina Grande: **Anais do II CINTEDI**. Editora Realize, 2016.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

TARDIF, M. A. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TRADUÇÕES DA MÚSICA AQUARELA DISPONÍVEIS NO YOUTUBE: COMPREENSÃO DOS ASPECTOS SEMÂNTICOS E SINTÁTICOS EM LÍNGUA DE SINAIS

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Professora Especialista, Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP, adriana.korrea@gmail.com

Egle Katarinne Souza da Silva

Licenciada em Química, Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP, eglehma@gmail.com

RESUMO

Com a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais e a inserção deste sistema de comunicação como componente curricular para os cursos de licenciatura, ampliou-se a necessidade de discutir estratégias de ensino adequadas à modalidade de processamento de informações, bem como o uso de novas ferramentas e suportes que comportassem diferentes gêneros produzidos nesta língua. No contexto educacional, um recurso que pode ser utilizado por meio das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, como suporte metodológico de apoio ao processo de ensino/aprendizagem, são os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs). Nesta perspectiva, desenvolvemos a presente pesquisa com o objetivo de apresentar as vantagens/possibilidades do uso de OVAs da categoria vídeo, que correspondem às traduções da música Aquarela, da Língua Portuguesa para a Libras, disponibilizadas no *site* de compartilhamento de vídeos *YouTube*. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória, na qual o tratamento de dados foi realizado de forma qualitativa. Realizamos o levantamento de dados a partir de uma pesquisa parametrizada utilizando-se os seguintes termos de busca: música, Aquarela e Libras. Com os principais resultados, após análise dos 04 OVAs, da categoria Vídeo, escolhidos para este estudo, destacamos: a possibilidade de identificação das características deste gênero textual; de discussão dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Língua de Sinais; de debate sobre a marcação da rima em Libras, uma análise contrastiva entre a construção das sentenças na Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais; de produção de recontos em Libras; de criação e discussão de estratégias de seleção de vídeos em Libras.

Palavras-chave: Objetos Virtuais de Aprendizagem; Vídeo; Ensino de Línguas; Libras.

INTRODUÇÃO

Reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 como o sistema linguístico utilizado pelas pessoas surdas brasileiras, a comunidade surda assegurou o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em diferentes espaços sociais. Neste documento, a Libras é definida como uma forma de comunicação expressão visual-motora, ou seja, com informações recebidas de maneira visual e construídas a partir de elementos realizados com as mãos e o corpo (os sinais). Pela sua modalidade linguística de

produção e recepção das mensagens (visual-gestual), a Libras constitui uma gramática própria pautada na visualidade (BRASIL, 2002).

O Art. 2º desta legislação assegura que o poder público e as empresas prestadoras de serviços a este ente, devem organizar formas institucionalizadas de uso e divulgação desse sistema de comunicação, de modo a permitir o acesso à informação de maneira objetiva para os surdos. No âmbito educacional, esta determinação foi reforçada com a orientação de inserção da Libras nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a introdução deste componente curricular nos cursos de Fonoaudiologia, Educação e Magistério, seja na formação a nível médio ou superior (BRASIL, 2002).

Considerando a responsabilidade do poder público na formação para o magistério a nível superior, bem como a educação continuada do docente, tanto para a inserção no mercado de trabalho, quanto para a qualificação da mão de obra em serviço, vemos a necessidade do aumento de espaços aos quais favoreçam a ampliação do conhecimento para uso desta Língua. Por esta razão, compreendemos que o contato com a língua não deve se pautar apenas na comunicação entre o discente e o professor que ministra a disciplina Libras, ou seja, esse não deve ser o único modelo de uso da língua, mas deve habilitar o aluno a utilizar os sinais em construções complexas, refletindo sobre a Língua a partir do contato com outras produções e outros sinalizantes para, deste modo, desenvolver estratégias de interação com o vocabulário e o conhecimento da Libras que ele dispõe.

O contato do estudante com outros sinalizantes possibilita a percepção das mudanças no uso da língua apresentadas pelos usuários do sistema de comunicação, entre os quais destacamos os idioletos e os socioletos. Mané (2012) diferencia os termos ao afirmar que os idioletos são as características de produção individual da fala e os socioletos constituem-se nas mudanças no comportamento linguístico dos falantes de determinado grupo. De acordo com o autor, estas últimas podem ser provenientes de fatores como o sexo, a idade, a profissão entre outros fatores sociais.

Além disso, outra habilidade precisa ser desenvolvida no aluno, a diferenciação entre os alofones (pequenas variações na produção do sinal que não modificam o seu sentido) e aquelas mudanças que reconstruem o sentido do sinal e por sua vez, a mensagem expressa em determinado texto. Quadros, Pizzio e Resende (2009) destacam que apesar de serem incipientes os estudos na área da alofonia e fonética da Libras, este fenômeno linguístico é comprovado pela existência de formas diferentes de representação do sinal referente ao dia da semana: domingo. Para as autoras, a pessoa que sinaliza dispõe de duas possibilidades de configurações de mão (forma que a mão assume ao produzir o sinal) para realizar a sinalização sem que esta modificação comprometa a mensagem.

As pesquisadoras ressaltam ainda, a existência de pares mínimos na língua de sinais, representadas por variações em apenas uma das unidades mínimas formadoras do sinal capaz de modificar tanto o referente quanto o seu significado.

Outra variação no uso das línguas é o regionalismo (também conhecida como variação regional ou dialeto), compreendido como variações de um código comum (MANÉ, 2012). Karnopp,

Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) tratam da importância da catalogação e divulgação dos regionalismos na língua de sinais, tendo em vista que esta característica, presente em diferentes línguas e, conseqüentemente, nas produções artístico-culturais também recebem influências destas variações durante a sua composição. Com isso, destacamos que o uso de textos reais, oriundos de diferentes regiões, ampliam as capacidades de percepção da mensagem em diferentes contextos e com diversos sinalizantes.

As modificações tratadas anteriormente são constantes no processo comunicativo, por sua essência envolver interlocutores que se expressam, pela língua, portanto, aprender um novo idioma é um processo dialógico que ocorre a partir de um texto.

Para discutir as referidas variações nos contextos de uso (gêneros textuais) utilizaremos o conceito de texto adotado por Marcuschi (2008, p. 21) ao defini-lo como unidade de sentido ou unidade de interação. Conforme o autor, esta unidade é uma atividade social construída da interação entre seres humanos, ou seja, o texto é uma manifestação da linguagem que adquire sentido a partir da compreensão entre as pessoas envolvidas no processo comunicativo.

Em face do exposto, buscamos identificar textos em vídeo (por ser a mídia que possibilita a percepção dos elementos visuais-espaciais que compõem a Língua de Sinais) que fossem produtivos para a discussão das diferenças e semelhanças entre as línguas e permitissem, ao aprendiz o desenvolvimento das habilidades de seleção de textos e de compreensão das características envolvidas na constituição das mensagens nas duas línguas.

Diante dos diferentes gêneros textuais, apresentados por Marcuschi (2008) como a forma que produzimos uma mensagem considerando as influências do objetivo da comunicação e as situações que interferem no processo de produção e circulação da mensagem, escolhemos a sinalização da música Aquarela, vertida da Língua Portuguesa para a Libras como elemento a ser discutido neste estudo.

Nosso enfoque será dado no ensino de Libras para adultos ouvintes, destacando que estes vídeos correspondem à tradução da letra da música e que, na sua constituição, identificamos diferentes semioses, ou seja, signos ou sinais de comunicação partilhados socialmente (ROCHA, 1996), sendo estes oriundos da linguagem verbal ou não verbal.

Para tanto, utilizaremos a pesquisa bibliográfica e o relato de experiência para discutir as contribuições deste recurso didático, de fácil acesso, na formação do licenciando que cursa a disciplina Libras. Neste contexto educacional, no qual é necessária a constante busca por formas de tornar o ensino atrativo, a música e o vídeo se tornam aliados do professor ouvinte para ampliar a compreensão do estudante sobre a organização das línguas de sinais. Além disso, funcionam como recursos que visam possibilitar o contato com outros usuários da Língua de Sinais, a fim do discente possam identificar formas diferenciadas de sinalização.

Gênero textual letra de música, tradução e o ensino de libras para ouvintes

O gênero canção, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é apresentado como gênero da oralidade e, por ser uma forma estruturada de texto, pode ser utilizado para a compreensão e a produção de outros textos (BRASIL, 1998). Na versão PCN +, neste gênero enfatiza-se a articulação entre o signo linguístico e a melodia na construção do sentido.

Considerando estas características, no processo de verter este gênero da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, o intérprete prioriza a letra da canção, buscando construções equivalentes entre as línguas, pois ainda que haja uma mudança na forma do texto, o sentido deve ser preservado na tradução. Oustinoff (2011) se apropria do conceito abordado por Nida (1964) ao tratar da equivalência dinâmica definida como a habilidade de reformular a língua fonte (neste trabalho é a Língua Portuguesa) para a língua alvo (a Língua de Sinais) de modo que o novo texto preserve a mensagem do original. Para isso, o autor assegura que a tradução termo a termo deve ser repensada e, por isso, o autor deve fixar-se no sentido e não na forma do texto.

Oustinoff (2011) explica que a formação do tradutor consiste em criar mecanismos e habilidades para minimizar e até mesmo suprimir as marcas da língua em que foi composto o original para aquela que se deseja traduzir. Deste modo, a tradução surge como um recurso produtivo para discutir as diferenças e semelhanças entre a língua oral e a sinalizada.

Considerando a reformulação do texto e, assim, as diferenças de produção da mensagem que recebem interferências pessoais do enunciador (idioletos), do contexto social e histórico (socioleto), do processo tradutório e das línguas envolvidas no processo de comunicação, a tradução de músicas da Língua Portuguesa para a Libras surge como uma estratégia produtiva para o ensino em classes com ouvintes aprendizes da Libras. No *YouTube*, nos deparamos com diferentes versões de traduções de música originalmente produzidas em Língua Portuguesa e vertidas para a Libras e, pelo número de visualizações percebemos que estas são muito acessadas e geram vários comentários. Com isso, é relevante inserir este material na prática pedagógica, a fim de instrumentalizar o aprendiz a identificar as traduções nas quais a mensagem é recriada no texto em outra língua sem interferir na informação e no objetivo da comunicação.

Em uma pesquisa básica na plataforma de compartilhamento de pesquisas científicas Scientific Electronic Library Online (SciELO), associada ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) utilizando os descritores música, Libras e surdo (no título) não foram encontradas ocorrências de estudos na área. Em alguns depoimentos produzidos por surdos e disponíveis no *YouTube*, devido à deficiência na audição, esta manifestação da linguagem não tem a mesma receptividade para este grupo, por isso, trataremos da experiência voltada para o ensino de Libras para o ouvinte.

Strobel (2008), ao citar os artefatos culturais dos surdos, que são os usuários nativos na língua de sinais, aponta oito manifestações culturais, sendo elas: a experiência visual, o artefato linguístico, o familiar, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política e os materiais. Entre estes, apenas artefatos relacionados à experiência visual são destacados, contudo, pelo fato da

música integrar-se à cultura do estudante ouvinte, consideramos o recurso como auxiliar no sentido de despertar a emoção do ouvinte, desenvolver a expressão corporal e facial, além de ampliar o vocabulário em Libras de maneira lúdica e prazerosa.

Lucindo (2006) destaca a tradução como uma atividade comunicativa que permite desenvolver diferentes habilidades no estudante e possibilita variados usos. A autora na pesquisa, cita um conceito de utilizado, inicialmente, por Hernandez (1998) ao destacar que o objetivo do uso da tradução para outra língua reside na internalização da língua a ser aprendida através da manipulação de textos, (para efeito deste trabalho trataremos do conceito de compreensão ou de visualização) da análise contrastiva e da reflexão consciente dos processos de significação da outra língua. Para a autora, “os benefícios dos exercícios de tradução vão além da conscientização do tipo de texto. Estas atividades, quando utilizadas *com objetivo*, contribuem para uma aprendizagem consciente da LE, permitem a ampliação do léxico dos estudantes” (LUCINDO, 2006, p. 7, grifo da autora).

Apesar da pesquisadora tratar, especificamente, da tradução como ferramenta de ensino da língua estrangeira, ela se torna relevante para aprender a segunda língua.

Neste trabalho, as traduções discutidas envolvem dois sistemas de comunicação que se utilizam de canais diferenciados para a construção e compreensão da mensagem: ao passo que a Língua Portuguesa é um sistema linguístico oral-auditivo, a Língua de Sinais é visual-gestual, logo, esta última pressupõe o uso de mídias diferenciadas, que captem a imagem, para que ocorra o registro dos aspectos semânticos, sintáticos e gramaticais.

Apesar da Libras apresentar, na atualidade, três sistemas de registro que são: a Escrita da Língua de Sinais (ELIS); a Escrita de Sinais ou *Sign writing* e o Sistema de Escrita de Língua de Sinais (SEL), discutiremos versões distribuídas a partir do registro em vídeo, por ser o mais utilizado, ser disponibilizado em um local de amplo acesso e por não necessitar de um conhecimento aprofundado sobre o código para a sua utilização. Os vídeos associam as duas versões e se utilizam de sinais icônicos ou classificadores (formas linguísticas que remetem à forma do objeto), facilitando a apropriação da informação por iniciantes.

Deste modo, a tradução de músicas para a Libras torna-se um conteúdo muito produtivo, sendo disponibilizado pelo *YouTube*, apresentando desde versões construídas por alunos, quanto elaboradas por pessoas que atuam como intérpretes da Libras. Assim, esta pesquisa tem como objetivo discutir as possibilidades de uso dos Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs), da categoria vídeo, disponibilizados no *site* de compartilhamento *YouTube* para Libras.

METODOLOGIA

Nesta investigação trataremos do uso de OVAs da categoria Vídeo para o ensino da Língua Brasileira de Sinais para adultos ouvintes. Para tanto, nos pautamos nas pesquisas de Rojo e Moura

(2012) sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, na abordagem de ensino de línguas através dos Gêneros Textuais presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como canal de pesquisa utilizamos o site de compartilhamento de Vídeos *YouTube*, e para levantamento de dados a partir de uma pesquisa parametrizada utilizando-se os seguintes termos de busca: música, Aquarela e Libras.

Para quantificação e categorização dos objetos, selecionamos como critério de inclusão, aqueles que a sinalização fosse clara, que utilizasse semioses (junção da linguagem verbal e não verbal) para a sua composição e que a sinalização utilizasse recursos característicos da Língua de Sinais, como a simultaneidade na apresentação das informações; o uso de classificadores da Língua de Sinais; o distanciamento da língua portuguesa (ou sejam que não utilizasse o português sinalizado); a ênfase nas expressões faciais com diferentes funções (afetivas ou gramaticais) e fossem construídos considerando três dos critérios de organização do espaço de sinalização proposto por Marques e Oliveira (2012): iluminação, vestimenta e posição de filmagem.

Os estudiosos que nos referimos anteriormente apresentam critérios para a compreensão do sinal e, conseqüentemente, para a construção do sentido do texto. Sobre a iluminação, os autores orientam que esta “deve ser cuidadosa, sem excesso ou carência de brilho, sombras precisam ser evitadas” (MARQUES; OLIVEIRA, 2012, p. 3). Quanto à vestimenta, orientam o sinalizante a usar camisetas básicas com mangas (longas ou curtas), de cor única que possibilite o contraste com o tom de pele, evitando roupas com decotes ou bolsos. O critério posição de filmagem que define o enquadramento da imagem foi desconsiderado no decorrer do processo porque nenhum dos vídeos atendia a esta orientação.

Foram excluídos os vídeos oriundos de trabalhos escolares e acadêmicos realizados por alunos de cursos de Libras (licenciaturas e cursos de curta duração), grupos de pesquisa e aqueles que não seguissem os critérios que favorecem a visualização (supracitados) e as versões que a abordagem utilizada na tradução estivesse pautada na equivalência formal que, para Oustinoff (2011, p. 56), implica em “verter mecanicamente a forma do original”.

Na pesquisa parametrizada, obtivemos 1.880 ocorrências (sendo que 10 corresponderam à pesquisa direta e 1870 não). Dos 10 vídeos, selecionamos, para discussão em tela, 04 traduções nas quais as formas de sinalização que permitem a análise contrastiva entre as línguas nas quais observamos que o tradutor, para construir o texto (que é a versão em Libras), utilizou-se de diferentes elementos semânticos e sintáticos característicos da enunciação nesta língua.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica para identificar as contribuições da tradução e uso de textos no ensino de uma língua não-materna. A língua materna, para Spinassé (2006) não se trata da língua aprendida na família nuclear, mas o sistema de comunicação que permite ao aluno se apropriar dos fatos, da representação e dos elementos do mundo. Logo, a língua não-materna é aquela que faz parte do cotidiano do interlocutor, podendo ser aprendida ou não, mas que não se encaixa nas características apresentadas acima.

Realizamos leituras na área do uso dos gêneros, da multimodalidade na composição do texto e da contribuição dos OVAs neste processo, e os dados coletados foram selecionados, classificados e discutidos à luz dos conceitos abordados pelos autores.

A pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória, pautando-se na pesquisa bibliográfica para a obtenção dos dados. Destacamos que, ao realizar a pesquisa bibliográfica, não produziremos apenas a repetição dos dados dispostos nos trabalhos que embasam esta investigação (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), mas relacionaremos estas informações ao recurso selecionado para discussão: a tradução da música Aquarela disposta no *YouTube*.

Silveira e Córdova (2009) conceituam a abordagem qualitativa como uma pesquisa que não se preocupa com a representatividade numérica, mas busca explicar o motivo das coisas e situações, apresentando caminhos para encaminhar determinado fato ou resolver um problema.

As autoras destacam ainda que a pesquisa exploratória é indicada para proporcionar maior familiaridade com o problema e favorecer a construção de hipóteses. Sobre a coleta de dados a partir da pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) informa que compreende informações oriundas, “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*”.

Deste modo, o *corpus* da pesquisa foi selecionado em março de 2018 e tomaram como base apenas os itens disponibilizados e compostos pelos títulos: “Aquarela interpretado para a Libras” (CAADIS/UFFERSA); “Aquarela com Natália Romera”; “Aquarela Toquinho em Libras” e “Aquarela em Libras”. Destes, dois apresentam sinalização em Libras e áudio em Português e dois apresentam a imagens que sintetizam e/ou complementam as mensagens trabalhadas no texto. A seguir, discutiremos as produções.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Características do gênero Letra de Música

O gênero letra de música é construído a partir da estrutura de versos e pressupõem o uso de rimas. Utilizar este recurso estimula o aluno a identificar as diferenças entre as composições expressas em prosa (organizada em parágrafos) e aquelas que se aproximam do poema (disposta em versos).

Ribeiro Júnior (1999) relata que a letra de música traz as possibilidades do uso da linguagem como centro da atividade comunicativa e essa prática de relação entre a música e o poema, remonta a antiguidade clássica. No período citado, a métrica e o ritmo eram recursos de memorização de informações. Acreditava-se que caso estes fossem associados aos instrumentos e à dança, o processo de internalização do conhecimento se tornaria ainda mais rápido e eficaz.

Nesta pesquisa, nos acostamos nesta ideia e buscamos discutir a relevância desta prática no ensino de Libras. Como selecionamos a música Aquarela para explicitar a produtividade deste recurso na prática docente, faz-se necessário conhecer algumas particularidades deste poema musicado.

Conforme explica Costa (2014), o enredo da música Aquarela, composto em parceria pelos artistas Toquinho e Vinícius de Moraes, foi escrito e musicado em 1983, durante a temporada de *shows* que os respectivos cantores realizaram, individualmente, na Itália.

A autora assegura que se trata de uma poesia que encanta tanto na leitura, quanto ao ser acompanhada pelo instrumento e a interpretação. A letra não apresenta uma estrofe como refrão, apenas o paralelismo no trecho “numa folha qualquer” que inicia 3 das 7 estrofes surgem como marcas de repetição no poema.

Figura 1 – Letra Musica Aquarela- Toquinho



Fonte: Adaptado, imagens disponíveis:

<[A letra nos remete a uma sequência de fatos vivenciados pelo narrador e se apresentam como um encadeamento de cenas possíveis de serem reconstruídas mentalmente. Estas imagens mentais, ao serem vertidas para a Libras favorecem a utilização de recursos que exploram a visualidade na construção de cenas a partir da sinalização, na qual as situações descritas na letra da música podem ser explicitadas a partir de diferentes recursos linguísticos da Libras.](https://www.google.com/search?q=aquarela&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEWjjcDbgvLaAhWDgJAKHcpeAr0Q_AUICigB&biw=1366&bih=654#imgrc=_> (2018).</p>
</div>
<div data-bbox=)

Outrossim, a produção da versão da letra de música utiliza-se das estratégias de intensificação da linguagem e de composição que estão presentes nos poemas em Língua de Sinais.

Na Libras, Sutton-Spence e Quadros (2006) dizem que na criação de uma poesia, a Libras se utiliza de formas intensificadas da linguagem para produzir um efeito estético. Para as autoras, o conteúdo é novo, mas a estrutura e as características de composição do texto permanecem.

Como características desta forma de produção do texto em Libras, as pesquisadoras apontam oito recursos linguísticos presentes nestas composições: o compartilhamento de um dos parâmetros formadores do sinal, a repetição, o uso da locação, a simetria, a alternância na mão dominante, o uso de classificadores, a criação de neologismos e o morfismo.

Para tratar da permanência dos parâmetros formadores do sinal, é necessário, primeiramente, defini-los. De acordo com Pereira et al. (2013), os parâmetros formadores do sinal são cinco: a configuração de mãos, a localização, o movimento, a orientação das palmas das mãos e os traços não-manuais.

A configuração das mãos é definida como a forma que a mão assume quando o sinal é realizado. A localização corresponde ao lugar onde é produzida a sinalização e, na Libras, são locais no próprio corpo tocados durante a execução do sinal ou situados à frente do corpo.

O movimento envolve as alterações de posicionamento ou deslocamento, e podem envolver a disposição dos dedos, os pulsos e os braços durante a produção do sinal. A orientação das palmas das mãos compreende a direção que a palma está voltada quando o sinal é realizado. Já os traços não manuais se referem às expressões faciais e corporais. Para a constituição da rima na poesia, um destes parâmetros precisa ser preservado na produção do sinal seguinte, a fim de criar um efeito estético na sinalização.

Sutton-Spence e Quadros (2006) asseguram que a seleção da configuração das mãos recebe significado no contexto do poema: mãos fechadas e em garra atribuem conotações tensas enquanto as configurações de mão relaxadas destacam a serenidade.

As pesquisadoras supracitadas tratam ainda de outro recurso utilizado nestas composições, a repetição. Para elas, a repetição é uma constante nos poemas, manifestando-se na permanência de um parâmetro formador do sinal, na conservação de um sinal completo ou de uma sentença. Ainda para as investigadoras, a locação também compõe o significado à medida que a parte superior do tórax é utilizada para a produção de imagens positivas ao passo que a inferior destina-se à construção de mensagens negativas.

Outro exemplo de repetição é identificado no início e no final da letra da música, quando observamos, no início, a construção das mensagens, como por exemplo, “em uma folha qualquer eu desenho um sol amarelo” e, no fim, a sentença é retomada sendo acrescida a informação “que descolorirá”. Ao analisar os trechos, professores e alunos, podem discutir os elementos que compõem a compreensão dos elementos que transformam orações afirmativas em negativas, pois grande parte dos sinais é semelhante.

As autoras destacam ainda a simetria que pode ser vertical ou horizontal. Para elas, a simetria vertical pressupõe a divisão do espaço de sinalização em direito esquerdo e a simetria horizontal destaca a parte superior e a inferior que podem ser utilizadas de modo a identificar dois espaços, dois tempos ou duas situações. Há ainda o efeito causado pelo equilíbrio, sinais produzidos de modo simétrico são percebidos com significados mais agradáveis, já os assimétricos passam a ideia de

desequilíbrio nas relações apresentadas pela língua. No uso deste recurso, dois sinais podem ser realizados simultaneamente, um com cada uma das mãos.

Segundo Sutton-Spence e Quadros (2006) além da simetria, a alternância da mão dominante também causa um efeito estético e semântico na produção. A mão dominante é aquela utilizada para realizar os sinais com uma das mãos e a que recebe o movimento. Pereira et al. (2013) a define como mão ativa e aquela que fica parada servindo de suporte para o sinal é denominada mão de apoio. Este princípio de alternância serve para utilizar consecutivamente os referentes, apresentar situações de alternância entre outros.

É importante ressaltar o frequente uso dos sinais classificadores, nestas produções. Segundo Dias Jr e Sousa (2018) classificadores são sinais que expressam concordância e adjetivação representando pessoas ou coisas, atribuindo características e ações em uma única forma.

A criação de neologismos, de acordo com Sutton-Spence e Quadros (2006) se refere à utilização criativa da língua e à construção de novos sinais, contudo, por ser um sinal utilizado a partir deste texto, é necessária atenção para evitar a incompreensão (ambiguidades).

O morfismo, ainda conforme as pesquisadoras, “é resultado de um neologismo criativo” (SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2006, p. 151) e ocorre quando dois sinais se misturam para criar um efeito de estilo. Estes sinais precisam compartilhar, ao menos, um parâmetro para garantir a fluidez na transição entre os sinais.

Como vemos, este texto é um recurso eclético à medida que apresenta uma forma textual diferenciada e explora os recursos expressivos, explorando o detalhamento das informações de forma visual e, ampliando assim, a compreensão da organização visual-espacial das línguas de sinais.

Multimodalidade e ensino de Libras

A multimodalidade é apresentada por Rojo e Moura (2012, p. 19) como “textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem práticas de compreensão e produção de cada uma delas”. As habilidades que permitem a significação do texto são denominadas, pela autora, de multiletramentos.

Para Rojo (2012), os novos letramentos são necessários não só pelo uso da Tecnologia da Informação e comunicação (TICs), mas pela presença de diferentes culturas no espaço escolar. Apesar da pesquisadora não ter citado diretamente a Libras no livro citado (Multiletramentos na escola), ao identificar a proposta da educação inclusiva para surdos, podemos estender este conceito de culturas à presença de usuários da Língua de Sinais e que vivenciam a cultura surda no espaço escolar.

Na formação de professores aptos a desenvolverem atividades que contemplem a diversidade humana, faz-se necessário incluir nas suas coleções culturais (os conhecimentos e preferências sobre determinadas manifestações de linguagem), vídeos, imagens, textos, que permitam a interação de surdos e ouvintes no processo de conhecimento. Para isso, o uso de vídeos disponíveis no canal

YouTube podem ser um grande aliado tanto para o aprendizado da Libras quanto para o uso em espaços escolares.

Para isso, faz-se necessário que o aluno de Libras tenha contato com diferentes vídeos e desenvolva critérios para a sua seleção. Neste ínterim, o docente da disciplina pode desenvolver habilidades de uso e de produção na língua de sinais, explorando habilidades de compreensão e de produção por meio da língua.

Nestas produções, a multimodalidade é muito produtiva, pois a compreensão da sinalização pode ser inferida ou complementada a partir de outras linguagens como o uso do corpo ou imagens que acompanham a tradução.

No processo de utilização destes vídeos (OVAs), a recriação pode ser uma atividade que permitirá ao aluno selecionar as construções que considera mais adequadas para serem usadas em uma segunda língua (L2). Deste modo, o aluno pode inserir vídeos em Libras em suas coleções e, as suas próprias produções podem ser inseridas nas coleções dos colegas.

Vemos assim, várias possibilidades de utilização de textos multimodais no ensino da Libras para ouvintes que, ao ampliarem as suas coleções, poderão utilizá-los em classes inclusivas com surdos.

Com isso, ressaltamos que a composição da mensagem em uma L2 deve considerar o gênero, suas características de produção e o receptor da mensagem. Para isso, devemos pensar nas informações que desejamos recriar na L2, seguindo os seus princípios de constituição e, para isso, o uso do gênero música pode ser muito produtivo para ser utilizado nas aulas de Libras para ouvintes.

O *YouTube* como plataforma educacional

Sendo a educação um dos pilares mais importantes para formação do indivíduo e conseqüentemente a constituição de uma sociedade civilizada, surge a necessidade de se investigar como esse processo está inserido, mediante aos avanços tecnológicos. Mais que uma investigação, levando em consideração a popularização das mídias digitais, podemos afirmar que é praticamente impossível, nos dias atuais, viver sem conexão, seja ela por meio das redes sociais que permitem interação síncrona (o emissor e o receptor permanecem em sincronia durante a transmissão), ou por *e-mail*, *blog*, fórum (onde os indivíduos permanecem desconectados de tempo e espaço).

Refletir sobre educação no contexto tecnológico em que a sociedade contemporânea está habituada, significa entre tantos conceitos, ampliar o processo ensino/aprendizagem, de modo que, influenciados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, ultrapasse os limites físicos da escola e assuma uma nova dimensão estrutural. Nesta perspectiva, tanto o educador quanto o educando, possam trazer informações, em tempo real, como levar consigo o que foi aprendido, garantindo a troca de conhecimentos e a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao assumir uma nova dimensão, a educação pode ser entendida como não formal, em outras palavras, o processo ensino/aprendizagem sob esta perspectiva, é reestruturado, onde influenciado

pela inserção das diversas ferramentas digitais no espaço escolar, deixa de ser metódico e totalmente tradicional. Neste contexto, os Objetos Virtuais de Aprendizagem - OVAs representam um dos inúmeros recursos digitais criados para dá suporte a alunos e professores na construção do conhecimento.

Por facilitar o entendimento de inúmeros conteúdos, bem como agregar dinamismo ao processo de ensino/aprendizagem, esses objetos, representam uma forma de aproximação entre teoria e prática; além de permitir que os educandos visualizem de maneira aproximativa aquilo que era visualizado apenas nas linhas impressas do livro didático. Para Gallo e Pinto (2010, p. 3) os OVAs é “um recurso virtual, de suporte multimídia e linguagem hipermídia, que pode ser usado e reutilizado com o intuito de apoiar e favorecer a aprendizagem, por meio de atividade interativa, na forma de animação e simulação, com aspecto lúdico.”

Para Miranda (2004, p. 22), os OVAs são definidos como “qualquer recurso digital com valor pedagógico demonstrado, que pode ser usado, reusado ou referenciado para suporte de aprendizagem”. A reusabilidade permite que um mesmo objeto possa ser utilizado inúmeras vezes, em diversos contextos, porém, para isto, o OVA deve ser disponibilizado nos repositórios de hospedagem das mídias digitais e/ou canais.

Ao serem desenvolvidos com objetivos pedagógicos e atendendo aos critérios técnicos que permeiam a elaboração de recursos metodológicos digitais, os OVAs certamente serão aceitos, bem divulgados e/ou acessados pelo público interessado. O que garantirá a eficiência da aplicabilidade dos OVAs, tanto para introdução de conteúdos, como para fixação deste, é a presença do professor como mediador, tendo este, a missão de planejar anteriormente a atividade interativa, elencando os objetivos que pretende alcançar com a utilização desses recursos digitais. Sendo assim, é extremamente importante que, ao término das atividades efetuadas com a utilização dos OVAs, o professor identifique se os objetivos foram alcançados, bem como os alunos se comportaram e/ou aceitaram a atividade.

Existem OVAs em diferentes formatos e, por isso, são categorizados em Hipertextos, Simuladores/Animações, Áudio, Imagem, *Software* Educacional, Mapas, Experimento Prático e Vídeos. Eles são organizados em repositórios os quais podemos citar o Banco Internacional de Objetos Educacionais, acessível no *link* <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>; o Atividades Educativas, acessível em: <<http://www.atividadeseducativas.com.br/>> ; a Rede Interativa Virtual de Educação, com acesso em: <<http://rived.mec.gov.br/>> ; etc. Para esta pesquisa, analisaremos os OVAs da categoria Vídeos e utilizaremos como canal o *YouTube*, acessível pelo endereço: <<https://www.youtube.com/>>.

O *YouTube* foi lançado no ano de 2005, como um *site* para o compartilhamento de vídeos, de fácil acesso, sem necessitar que o usuário tenha conhecimento aprofundado sobre informática para utilização do conteúdo disponibilizado. Além de acessar os conteúdos, o site também permite que o usuário faça *upload* de vídeos (publique seus próprios vídeos), como *download* (baixe um arquivo do canal para microcomputador, ou aparelhos compatíveis). O *YouTube* permite ainda, que os vídeos

publicados sejam disponibilizados em outros *sites* e redes sociais por meio de (*Uniform Resource Locator*) URLs e códigos *HyperText Markup Language (HTML)* gerados pelo próprio *YouTube*. (CARDOSO, 2014).

Segundo Burgess e Green (2009) escritores do livro *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade*, o ápice do canal aconteceu no ano de 2006, quando foi comprado pela empresa *Google* por 1,65 bilhões de dólares. A partir de então, o acesso por meio de visualizações, *upload* e publicação de vídeos cresceu e cresce exponencialmente. Atualmente o canal conta com a participação de mais de um bilhão usuários, já lançou 88 versões locais em países diferentes, podendo ser acessado por 76 idiomas diferentes - abrangendo 95% dos usuários de *internet*- (YOUTUBE, 2018).

Tanto o *YouTube* (enquanto canal) quanto os repositórios de OVAs representam uma nova forma de desenvolvimento e absorção de conteúdos científicos, educacionais, humorísticos, etc. Eles permitem que o usuário assuma o papel de agente passivo (assistindo e utilizando os vídeos em diversos contextos), como também assuma a postura de agente ativo, fazendo *upload* (produzindo seus próprios conteúdos e publicando através dos vídeos suas expressões de mundo). Essa característica comum garante a expansão da cultura popular, ajuda na compreensão das relações sociais; descreve a evolução das tecnologias e mídias digitais e auxiliam na práxis escolar.

Pela abordagem ampla das áreas de publicação (esporte, entretenimento, notícias, filmes, etc), o *YouTube* não pode ser considerado estritamente um repositório de OVAs. Ele pode assumir a posição de canal educativo, a partir do momento que usuários interessados em conhecimentos científicos e/ou pedagógicos, divulgam seus vídeos (criando canais específicos) e, também, quando docentes através de pesquisas, encontram nestes canais vídeos bem elaborados, com características pedagógicas e/ou educativas que podem dar suporte ao processo de ensino/aprendizagem.

Nesta pesquisa nos deteremos a trabalhar as contribuições de vídeos para a compreensão da Língua Portuguesa pelos ouvintes, apesar desta manifestação da linguagem não ser elencada com frequência, como um dos artefatos culturais da pessoa surda. Entretanto, pesquisas que possam discutir a versão da letra do texto para a Libras são relevantes para promover diferentes aprendizados.

Traduções da música Aquarela

Conforme apresentamos anteriormente, o repositório denominado *YouTube*, correspondem a um *site* de compartilhamento de OVAs do tipo vídeo. Configura-se em um espaço virtual de acesso irrestrito, sendo produtivo para a recepção e a produção de materiais compartilhados gratuitamente na rede. Este canal permite o acesso aos vídeos por meio de computadores, *tablets* e celulares, desde que estejam conectados à *internet*. É um *site* de fácil acesso, intuitivo, que não necessita de cadastro prévio para visualização dos recursos, portanto é recomendado também para usuários que dispõem de conhecimentos limitados de informática.

O primeiro vídeo, chamado de V1 traz a sinalização de um intérprete com camisa preta, fundo com imagens e está disponível no canal da Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social – CAADIS, da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFFERSA. O segundo vídeo – V2 traduzido pela intérprete de Libras Natália Romera foi postado no canal Librascesp, um Instituto fundado pela tradutora e que oferece cursos na área de formação para uso desta língua. O vídeo apresenta sinais em Libras, legendas em Português, áudio em Português e imagens ao fundo. É a segunda versão da tradução desta música disponibilizada pela intérprete (três anos após primeira versão), e a própria escolha já pressupõe que o conhecimento sobre a língua pode ser aprimorado constantemente.

Os Vídeos 3 e 4, foram construídos com sinalização em Libras e áudio em Português. Os sinalizantes vestem camisas pretas, de manga, tendo como plano de fundo o azul. Vemos assim que as duas primeiras produções estão associadas às instituições enquanto as duas últimas pessoas.

No quadro 1, selecionamos os seguintes vídeos que foram acessados em março de 2018.

Quadro 1 – Vídeos de traduções da música Aquarela

	Título	Endereço para acesso
V1	Aquarela interpretado para a libras	< https://www.youtube.com/watch?v=k73iV0G2qUg >
V2	Aquarela com Natália Romera	< https://www.youtube.com/watch?v=C6W4-3dXkZo >
V3	Aquarela Toquinho em Libras	< https://www.youtube.com/watch?v=WhZU2y6CE6k >
V4	Aquarela em Libras	< https://www.youtube.com/watch?v=d_OZ_-hrufA >

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No *YouTube*, diferentes pessoas, oriundas de diversas regiões deste ou de outros países podem disponibilizar e se utilizar-se destes vídeos, favorecendo a divulgação de regionalismos ou mesmo de outras línguas. Desse modo, por englobar produções realizadas em diferentes tempos e espaços, o recurso favorece a compreensão da presença de variações tanto na forma do sinal em função de um grupo ou região (os socioletos), como também das mudanças na forma de sinalizar proveniente das características do próprio sinalizador (os idioletos).

Vemos a diferença nas expressões corporais, faciais, velocidade da sinalização, uso de sinais para reforçar a mensagem, entre outros. Identificamos ainda a presença da alofonia na mudança na orientação da palma da mão para sinalizar o pingo da chuva no V1 e, neste mesmo trecho, o sinal escolhido para indicar a intensidade da chuva no V3. Ao comparar este trecho vemos que a seleção do léxico depende da percepção do sinalizador sobre o conceito abordado.

Todos os vídeos selecionados dispõem a sinalização e o áudio em Língua Portuguesa e, durante o momento no qual o aluno assiste à apresentação, a ampliação do vocabulário em Libras é incentivada devido à recepção do áudio em Português e à visualização do sinal.

No momento inicial, questões como iluminação, enquadramento, posicionamento diante da câmera, vestimenta podem ser discutidas de modo a tornar explícito ao estudante as particularidades da sinalização considerando o uso desta mídia de divulgação.

Ao analisar a tradução propriamente dita, notamos que muitas construções, ao serem vertidas para a Libras, modificam a ordem dos elementos. Isso ocorre porque a organização da Libras (uma língua visual –espacial) segue critérios diferentes da estruturação da Língua Portuguesa (oral auditiva). Apesar de Quadros e Karnopp (2004) apresentarem as línguas como tendo como base construções que obedecem a sequência sujeito, verbo e objeto, os elementos que permitem ou mesmo determinam a modificação desta ordem seguem critérios diferentes em cada língua.

Por isso, essas construções características da Língua de Sinais podem ser observadas, discutidas e internalizadas pelo aprendiz de Libras como L2 e, por disporem de diferentes versões, o aluno pode identificar diferentes maneiras de construção da mesma mensagem.

Temos como exemplo o trecho “corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva” no qual a sequência de conceitos para a sinalização se difere da organização das palavras em Língua Portuguesa, mas os sinalizantes utilizaram construções muito semelhantes referindo-se primeiro ao lápis, depois ao desenho da luva (imaginária) até indicar a materialização da luva.

Observamos ainda diferenças na sequência, como no trecho “se um pingüinho de tinta cai num pedacinho azul do papel”, o sentido foi preservado, os mesmos conceitos compunham a mensagem, contudo, a ordem da apresentação das informações diferiu conforme observamos no Quadro 2:

Quadro 2 – Ordem das sentenças na tradução do trecho “se um pingüinho de tinta cai num pedacinho azul do papel”

	1	2	3	4
V1	Pingo	Azul	Papel	Esparramar
V2	Papel Azul	Pingo	Cair no papel	Mágico
V3	Um balde de tinta	Espirra tinta	Papel de parede	
V4	Azul	Pingo	Papel	Cai

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Vemos, nestes trechos que a mensagem foi preservada, entretanto, a ordem das informações difere, favorecendo uma discussão no nível sintático, sobre quais destas sentenças são possíveis na língua de sinais.

Quadros e Karnopp (2004) destacam que, em Libras, todas as frases constituídas na sequência sujeito, verbo e objeto são gramaticais, todavia, as demais ordens são possíveis apenas em sentenças simples que contam com a presença de marcas de concordância ou recursos não manuais que

admitirem o deslocamento do objeto intercalando-o entre o sujeito e o verbo ou até mesmo no início da sentença. Outras composições que atuam como modificadoras na estrutura da sentença são a topicalização, a presença de foco ou da condição.

No âmbito do compartilhamento dos parâmetros que formam os sinais, vemos que isso ocorre em diferentes transições. No trecho “num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu” os dois primeiros vídeos trazem esta transição unificando os sinais de pensar e o classificador (sinal) para pássaro voando que apresentam a mesma configuração de mãos. Os outros dois vídeos trazem este recurso em outros momentos, todavia, a alternância entre construções mais analíticas e outras sintéticas também são importantes formas de aprendizado de comportamento de uma língua.

O uso da simetria espacial é identificado em vários trechos como “norte sul”, “de uma América a outra eu consigo passar num segundo”, entre outros, nos quais o plano de sinalização é dividido na horizontal: norte e a América do Norte (uma América) são sinalizados no plano acima de Sul e América do Sul (outra) que o sinal é produzido no plano abaixo.

Quanto ao uso da locação, vemos a delimitação dos espaços criados por enumerações “Havaí, Pequim ou Istambul” no V1, em que as localizações são sinalizadas em pontos diferentes do espaço, ou seja, em localizações diferenciadas no espaço neutro à frente do sinalizador. Nas demais produções, a mudança de locação se torna mais evidente na sinalização entre as informações que acontecem em terra (sinalizadas abaixo) e as que ocorrem no ar ou são oriundas de pensamentos (sinalizadas acima).

Nestas produções, a alternância da mão dominante não foi percebida em nenhuma das versões, entretanto, em outras traduções poderão ser encontradas.

Identificamos um morfismo e o mais evidente está no trecho “vou com ela viajando...” foi criado pela junção de dois sinais o classificador de pessoa e pássaro.

As variações regionais são contempladas no trecho “o menino chega no muro” e “barco a vela”. O sinal menino e de barco é realizado utilizando as variantes de diferentes regiões brasileiras.

CONCLUSÕES

A inserção da Libras nos espaços educacionais é recente e, por esta razão, discutir estratégias de ensino-aprendizagem desta língua favorece os docentes e os alunos que buscam novas formas de ensinar e aprender.

Ensinar Libras para ouvintes que tem línguas orais-auditivas como língua materna, implica em desenvolver a habilidade de compreender e produzir as informações em uma perspectiva não usual: a visual-gestual. Neste sentido, o uso de gêneros textuais, formas de comunicação presentes no cotidiano e construído a partir de relações entre os interlocutores, deve ser incentivada logo nos primeiros contatos com o sistema de comunicação que se deseja aprender.

Na Libras, uma língua na qual o corpo, o espaço e a visualidade são elementos fundamentais para a construção da informação, o uso de gêneros que explorem os recursos da língua de modo a

construir sentenças com diferentes organizações entre o sujeito, o verbo e o objeto devem ser incentivadas, pois ampliam os conhecimentos do aprendiz ante as marcações que permitem a mudança na estrutura da sentença.

Entre estes gêneros, a letra de música se torna muito produtiva para o trabalho com iniciantes por apresentar diferentes recursos linguísticos na composição da mensagem. A tradução da letra de música desafia os alunos a repensarem o processo tradutório como o ato de verter palavras de uma a outra língua, desenvolvendo a habilidade de pensar em construção de mensagens na outra língua, considerando como elas seriam construídas se fossem, originalmente, construídas na língua a qual se traduz.

Essa atividade permitiu ao aluno pensar em outra língua, ampliando o conhecimento que se tem sobre ela de maneira lúdica e agradável. É uma tarefa que possibilita diferentes discussões podendo ser retomada em vários momentos e que, a cada tradução, uma nova forma de perceber a mesma informação é construída.

Como vimos, os aspectos fonológicos (de constituição do sinal) podem ser trabalhados em contexto, pois compõem uma das características deste gênero. No nível morfológico, temos a ampliação do vocabulário e a compreensão de elementos constituidores dos sinais como os classificadores, o morfismo e o neologismo. Identificamos ainda o uso de expressões faciais para modificar o sentido do sinal ou da sentença, trabalhando tanto o nível morfológico quanto o sintático e as suas relações com a composição da mensagem final sinalizada.

As discussões sobre a multimodalidade envolvida nas versões permitem a identificação de critérios para a seleção de vídeos e ampliação do conhecimento lexical, sintático e semântico do texto produzido.

Além da compreensão dos textos, os OVAs da categoria vídeo, discutidos nesta pesquisa permite divulgar versões produzidas pelos alunos e estas têm a possibilidade de ser comentada por estudantes e usuários de Libras de diferentes regiões, sendo assim um recurso de comunicação assíncrona.

Referente ao canal escolhido, o *YouTube*, vale ressaltar, que por permitir o acesso por parte dos usuários de maneira irrestrita, bem como o *upload* de diversos conteúdos, este é considerado um canal de entretenimento/publicitário. No entanto, pode ser considerado um canal educativo, a partir da inserção de vídeos educativos/pedagógicos, por parte de profissionais interessados na área.

Quanto à escolha dos vídeos, esta deve ser feita de maneira sistemática por parte do docente que possui habilidades e censo crítico formado para analisar e avaliar o conteúdo que verdadeiramente se enquadra em sua proposta, auxiliando desta maneira, no processo de ensino/aprendizagem.

Discussões são ensejadas tanto na comparação entre as organizações das línguas quanto na observação das traduções contidas nos vídeos discutidos nesta pesquisa, sendo produtiva ainda com outros textos que envolvam a poesia.

No trabalho com os vídeos, a própria discussão da utilização dos OVAs em classe é viabilizada, ampliando o aprendizado que inicialmente era proposto para a Língua de Sinais e que, ao trabalhar os vídeos e o canal apresentado nesta pesquisa, pode ensinar novas formas de ensinar e aprender diferentes conteúdos em várias disciplinas, configurando-se como um recurso que estimula a interdisciplinaridade na formação docente.

Espera-se que esta pesquisa sirva de incentivo para que docentes e discentes atuantes na área, sintam-se motivados em utilizar por meio das TICs, os diversos recursos digitais de apoio ao ensino. Sendo os vídeos do *YouTube* uma proposta eficiente e facilitadora deste processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BURGUESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade.** São Paulo: Aleph, 2009.

CARDOSO, M. M. C. **Publicidade no YouTube: como atrair os usuários nos cinco segundos de visualização obrigatória**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Comunicação Social da UFJF, Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/11/MONOGRAFIA-Marcela-Cavalari.pdf>> Acesso em: 25 de abr. 2018.

COSTA, M. R. 'Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo'. Leia a letra de Aquarela. **Jornal Folha de São Paulo.** São Paulo. 4 maio, 2014. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2014/11/1548249-numa-folha-qualquer-eu-desenho-um-sol-amarelo-leia-letra-de-aquarela.shtml>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

DIAS JÚNIOR, J. F.; SOUSA, W. P. A. **Libras III.** 2018. Disponível em:<<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/publicacoes/index/page:4>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, Apostila, 2002.

GALLO, P.; PINTO, M. das G. Professor, esse é o objeto virtual de aprendizagem. **Revista Tecnologias na Educação-** ano 2- número 1- Julho 2010.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.** Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

- LUCINDO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductiones**. Florianópolis, n. 3, p. 1-11, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- MANÉ, D. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**. Anápolis, v. 4, n. 1, p. 39-51, jan/jun, 2012. Disponível em: <www2.unucseh.ueg.br/vialitterae>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de *corpus* de referência para tradutores. In: Anais III **Congresso nacional de pesquisas em tradução & interpretação de libras língua portuguesa**. Florianópolis, UFSC, 2012.
- MIRANDA, R. M. **GROA: Um gerenciador de repositórios de objetos de aprendizagem**, 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4120/000452979.pdf;sequence=1> > Acesso em: 25 de abr. 2018.
- OUSTINOFF, M. **Tradução: histórias, teorias e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- PEREIRA, M. C. C. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua de Sinais Brasileira I**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2009.
- RIBEIRO JR, W. A. **Origens da poesia oral e da épica**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. Disponível em: <www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0218>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- ROCHA, R. **Minidicionário Ruth Rocha**. São Paulo, Scipione, 1996.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**. Porto Alegre, vol. 1, p. 01–10, novembro, 2006.
- STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

SUTTON-SPENCE, R. QUADROS, R. M. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, R. M. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2006.

YOUTUBE. *YouTube* para a imprensa, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>> Acesso em: 30 abr. 2018.

UTILIZAÇÃO DAS NOVAS MÍDIAS PARA ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Williana Ferreira de Andrade

Graduanda em Letras- Língua Portuguesa, Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP, williana.josue@gmail.com

Erica Duarte Arruda

Graduanda em Letras- Língua Portuguesa, Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP, ericaduarteduda@gmail.com

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Professora Especialista, Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP, adrianakorrea@gmail.com

RESUMO

As novas tecnologias são utilizadas, atualmente, em uma frequência cada vez maior e por um número crescente de indivíduos. Isso ocorre porque, no mundo conectado, encontramos uma variedade de recursos comunicacionais que permitem a interação das pessoas, seja de forma síncrona ou assíncrona, aumentando a indispensabilidade destes recursos para sujeitos oriundos de diferentes esferas sociais. Com isso, o uso das novas mídias implica na necessidade de revisão da prática docente para inserção destes instrumentos no acesso aos conteúdos escolares. Além disso, considerando a modalidade espaço visual da Libras, vemos que estes equipamentos tecnológicos permitem a captação e a divulgação de informações em vídeo, favorecendo a construção e a divulgação do conhecimento por meio deste sistema linguístico, contribuindo para a formação e para a prática do professor que trabalhará com o aluno surdo. Assim, este trabalho visa discutir as contribuições da produção destes recursos instrucionais pelo licenciando em Letras no desenvolvimento das habilidades de compreensão da Libras e de uso desta língua para o ensino do Português, como segunda língua. Realizaremos um relato de experiência, pautando-nos no diário de campo, nos vídeos produzidos, na análise do suporte de divulgação e na literatura que trata desta temática, tendo em vista discutir as habilidades e conteúdos aprendidos por duas alunas de Letras que realizaram a atividade. Como principais resultados observamos a aquisição de vocabulário em Libras, a compreensão dos elementos gramaticais nesta língua, bem como a construção e a análise do conteúdo semântico do texto em função do suporte de divulgação: o *Facebook*.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino de Língua Portuguesa; Libras.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias fazem parte do cotidiano de grande parte dos indivíduos e o uso destas ferramentas influenciam a seleção de recursos e nas habilidades requeridas para o acesso às informações.

A inserção dessas tecnologias tanto nas situações de ensino informais de quanto nas práticas educacionais, favoreceu a ampliação do número de ferramentas que podem ser usadas como instrumento para viabilizar o uso de diferentes metodologias de ensino.

Nesse sentido, o uso das novas mídias (tais como *notebooks*, *tablets* e *smartphones*) pelo docente no contexto escolar é importante para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma mais criativa e dinâmica beneficiando a aquisição e a circulação do saber.

Considerando o ensino mediado pela Língua Brasileira de Sinais – Libras, as mídias que permitem a captação de imagens estáticas ou em movimento (como, por exemplo os desenhos, as imagens, os vídeos e outros) favorecem o registro das informações e o acesso ao conhecimento por diferentes educandos e educadores, seja em situações de comunicação síncrona ou assíncrona, compartilhando o mesmo espaço físico ou estando distantes geograficamente.

Diante disso, as novas mídias podem ser utilizadas como um suporte que agrega textos de diferentes gêneros favorecendo o conhecimento denominado de metalinguagem (no qual o usuário da língua se utiliza deste sistema para compreendê-la e discutir sobre ela). Assim, as novas mídias são produtivas ainda para auxiliar no processo de aprendizado de uma segunda língua – L2. Conforme assevera (SPINASSÉ, 2006) a L2 trata-se de uma língua aprendida após a aquisição da primeira língua – L1. A autora retrata também que a aquisição desta L2 se dá através das necessidades de comunicação e de socialização existente entre os indivíduos que vivem em espaços nos quais os utentes se deparam com mais de um sistema linguístico para interagir com outros interlocutores.

Deste modo, o professor de português que atua em uma classe inclusiva com o aluno surdo, pode se utilizar destes recursos digitais que permitem a transmissão da mensagem de modo visual e, portanto, favorece o acesso à informação e ao conhecimento. Na classe inclusiva com surdos, o uso da Libras atua como mediador no acesso aos conteúdos que, na maioria das vezes, é ministrado na Língua Portuguesa – LP. Esta língua, que funciona como uma L2 para a pessoa surda, deve ser apresentada na modalidade escrita, conforme destaca o parágrafo único, do art. 4º da Lei da Libras nº 10.436/2002.

Dessa maneira, as mídias favorecem o ensino aos alunos que apreendem o conteúdo através de sistemas linguísticos visuais-espaciais e, por esta razão, faz-se necessário que o docente compreenda as especificidades do aprendiz de Português como L2 e a importância da consolidação do conhecimento na L1, a fim de utilizar-se de recursos adequados (priorizando o desenvolvimento na L1) de modo a viabilizar o ensino de uma forma mais produtiva, tornando assim as mídias aliadas da educação.

Outrossim, a motivação para a discussão da temática e a produção desse relato surgiu da experiência vivenciada por duas estudantes do curso Letras/Português que cursaram o componente curricular denominado Língua Brasileira de Sinais, ofertado como disciplina obrigatória para a formação do licenciado para o ensino de Português na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no *campus* de Cajazeiras-PB durante o semestre 2016.2.

No referido semestre, a docente da disciplina organizou os conteúdos a partir de três eixos: compreensão sobre a pessoa surda e as especificidades linguísticas que envolvem o processo educacional destes alunos; ensino de Libras mediado pelos gêneros textuais e produção de estratégias de ensino de Língua Portuguesa para surdos mediado pela Libras. Logo, as atividades analisadas neste trabalho correspondem ao terceiro eixo que se utilizou da reflexão sobre a produção de materiais em Libras e, para isso, associou os conhecimentos trabalhados nos demais eixos para discutir a prática docente do licenciando em classes inclusivas com surdos.

Assim sendo, considerando o contexto do ensino inclusivo proposto em diferentes documentos educacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que pressupõem a inserção das pessoas com deficiência, prioritariamente, no ensino regular, faz-se necessário que os licenciandos em Português discutam e produzam recursos que favoreça o aprendizado à Língua Portuguesa de todos os alunos.

À vista disso, enquanto professores capacitados para a atuação na educação inclusiva, ou seja, que tiveram acesso na academia aos conteúdos referentes à educação na perspectiva da diversidade humana (BRASIL, 2001) torna-se relevante socializar esta experiência, apresentando e discutindo as atividades formativas vivenciadas na disciplina de Libras, à medida que constamos a sua contribuição para a constituição do profissional que atuará no ensino de Língua Portuguesa e que poderá trabalhar em classes inclusivas com surdos.

Sendo assim, propomo-nos a descrever o processo de construção, divulgação e possibilidades de uso de dois materiais didáticos construídos para o ensino da Língua Portuguesa. Esses materiais têm a Libras como língua de instrução e se caracterizam como um glossário temático de termos relativos à gramática e uma explicação sobre um gênero textual. Em seguida, discutiremos as contribuições da produção destes recursos instrucionais pelo licenciando em Letras tanto para o desenvolvimento das habilidades de compreensão da Libras quanto de uso desta língua para o ensino do Língua Portuguesa, como L2, para surdos.

Por isso, através de uma abordagem qualitativa, associada a uma pesquisa bibliográfica que trata sobre conceitos relacionados à essa temática, realizaremos um relato de experiência, pautando-nos no diário de campo e nos vídeos produzidos como atividades avaliativas para a disciplina Língua Brasileira de Sinais.

Neste relato, analisaremos as características da produção de cada gênero, as habilidades desenvolvidas pelas alunas durante o processo, os conteúdos estudados bem como suporte de divulgação. Essa discussão trará como dados as informações contidas no diário de campo que discorre sobre a reflexão através do processo de planejamento, da produção e da análise do material construído. Esses dados serão relacionados à literatura que trata desta temática, tendo em vista comentar a relevância da atividade para a formação dos licenciandos em Língua Portuguesa. A seguir, descreveremos as etapas de elaboração do trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia se refere ao caminho escolhido pelo investigador para chegar ao conhecimento, por isso é uma etapa relevante que precisa ser planejada cuidadosamente. Para realizar este relato, baseamo-nos nos estudos de Silveira e Córdova (2009) para identificar quatro elementos importantes na organização da pesquisa: a abordagem, a natureza, os objetivos e os procedimentos.

Selecionamos a abordagem qualitativa por compreender que no relato de experiência, o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de análise, não se submetendo a resultados oriundos de reflexões sobre dados quantitativos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). As autoras destacam ainda que:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

No que se refere à natureza a pesquisa é aplicada, pois ainda segundo as pesquisadoras supracitadas “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Quanto aos objetivos, configura-se como uma pesquisa exploratória. Para Gil (2007), pesquisas com este perfil pretendem proporcionar maior conhecimento ante a temática discutida e, geralmente, se caracterizam por apresentar três processos: uma pesquisa bibliográfica, o contato com pessoas que viveram experiências relacionadas com a temática e apresentar exemplos que ampliem a compreensão do fato.

Por fim, a etapa de levantamento dos dados, conforme dissemos anteriormente, pautou-se na pesquisa bibliográfica e no registro no diário de campo produzido no decorrer da realização das atividades. Este registro contemplou observações oriundas de todo o processo de elaboração dos vídeos (tanto do glossário, quanto da definição/explicação de um gênero textual).

As informações presentes no diário de campo foram confrontadas com a literatura de modo a permitir a compreensão das habilidades desenvolvidas neste processo. Na sequência, apresentaremos o relato da experiência vivenciada no curso Letras com habilitação para o ensino da LP, durante o semestre 2016.2, enquanto as alunas que produzem o relato cursaram a disciplina Língua Brasileira de Sinais, no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em face dessa proposta inclusiva, a formação docente para o ensino da Língua Portuguesa precisa ser repensada de modo a inserir discussões que promovam, nos licenciados, habilidades de ensinar este sistema linguístico para usuários de Português como L1 e L2. Para tanto, faz-se necessário conhecer tanto as características do aluno surdo, que aprenderá o Português como L2 quanto do sistema de comunicação utilizado por ele. Além disso, a formação básica do docente deve compreender atividades que o capacitem para realizar tal atribuição.

Tecnologia, formação docente e ensino de língua portuguesa para surdos

Antes de tratarmos da formação docente, precisamos esclarecer o público que se beneficiará do ensino de LP como L2 nas classes inclusivas: o surdo.

Para o estudante surdo, que é caracterizado como o usuário de uma língua visual-gestual, com gramática e representações próprias desenvolvidos a partir da sua experiência visual com o mundo (BRASIL, 2002), o uso dos recursos que favorecem ao registro e o compartilhamento de vídeos ampliam a capacidade de compreensão dos conteúdos na sua língua natural, ou seja, naquela que é internalizada pela interação com os demais usuários deste sistema de comunicação: a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Neste sentido, Marianne Stumpf, pesquisadora surda, afirma que a inserção de equipamentos que favorecem a construção e a divulgação do conhecimento em Libras, por meio do vídeo, ampliam as possibilidades do professor que pretende trabalhar com o aluno surdo. De acordo com a pesquisadora:

A chegada do computador aponta para novos horizontes e para a necessidade de introduzir os alunos no mundo digital. O desafio digital fez com que as aulas de informática surgissem nas escolas e em outros espaços de ensino. Esse movimento se deu na educação dos ouvintes, e também na dos surdos, pois se percebia que uma tecnologia visual trazia para essa população um novo campo de inclusão (STUMPF, 2010, p. 2).

Este novo campo de inclusão mediado pelo uso do computador, conforme foi apontado pela investigadora envolve, hoje, vários recursos disponíveis gratuitamente na *internet*. Estes recursos digitais podem ser hospedados em vários repositórios e se apresentam em diferentes formatos tais como simulações, vídeos, áudios, jogos etc. Entre estes, destacamos os vídeos para ensino de Libras disponíveis no *site* de compartilhamento de vídeos *YouTube.com* que disponibiliza diferentes recursos que favorecem o aprendizado por meio dessa língua, como por exemplo, as vídeo-aulas sobre diferentes assuntos e componentes curriculares, experiências, textos-sinalizados, atividades sinalizadas, glossários temáticos entre outros. Além disso, o uso dos recursos digitais envolvem

ferramentas de pesquisas e de comunicação que ampliam as possibilidades desses alunos de acesso à informação.

Desse modo, Stumpf (2010) afirma que:

Do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente. Se, para os ouvintes, elas abriram perspectivas que levaram a modificações profundas nos usos e costumes de toda a sociedade, para os surdos, essas mudanças podem ser ainda mais significativas (STUMPT, 2010, p. 2).

Diante das ferramentas que favorecem a inserção da Libras como língua de instrução e dos materiais didáticos que permitem ao aluno surdo retomar ou aprofundar o conhecimento por meio desse sistema de comunicação, é necessário inserir atividades, na formação inicial do licenciando em Letras/Português para habilitá-lo a se utilizar destes recursos. Esses conteúdos e habilidades necessários à inclusão visam otimizar a gestão da aprendizagem na escola inclusiva e podem ser utilizadas, seja no estágio supervisionado proposto pelo curso ou após a conclusão da sua graduação. Independente do espaço de discussão e desenvolvimento dessas habilidades, o mais importante é que este educador disponha de conhecimentos que o direcionem a uma prática pedagógica voltada para atender a diversidade linguística, como também as formas de ser, de aprender e de internalizar os fatos e as relações com o mundo apresentadas por cada discente.

Sabemos que a formação deste docente capacitado, que considera as particularidades no ensino dos seus educandos está prevista no Art. 59 da LDB (Lei nº 9.394/1996) e que, além do referido documento, esta função é definida na Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Neste último, o professor capacitado é definido como o profissional habilitado a atuar na classe comum com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais – NEE. Para isso, a mesma resolução determina que, na sua formação no nível médio ou no nível superior, o estudante tenha acesso aos conteúdos que tratam sobre a educação deste grupo. Segundo o documento citado, esta formação deve possibilitar ao docente desenvolver competências e valores que o permitam: identificar as NEE dos alunos, utilizar práticas voltadas para o aprendizado de todos os alunos (princípio básico da educação inclusiva), avaliar a eficácia do processo educativo da turma e atuar em conjunto com o professor especializado (BRASIL, 2001).

Diante do exposto, observamos que, para efetivar a educação da pessoa surda, dois conhecimentos são necessários a este docente: o conhecimento da Libras e o uso de estratégias e recursos visuais de ensino. Por este motivo, foi instituída pela Lei da Libras nº 10.436/2002 e reafirmada pelo Decreto nº 5.626/2005, a inserção da Libras como componente curricular obrigatório na formação de professores e de fonoaudiólogos como vemos, a seguir, no Art 4º desta lei:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação

Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2005).

Sobre o papel da disciplina de Libras na formação do licenciando, Almeida e Vitaliano (2012) destacam que este componente curricular deve propiciar mais do que o conhecimento sobre a Língua de Sinais, pois as atividades desenvolvidas no decorrer do período em que é ofertada deve favorecer a ampliação do conhecimento sobre as implicações sobre a condição linguística do surdo e a modificação das práticas para atender a este grupo.

Portanto, a partir da compreensão da necessidade de identificar práticas de formação deste professor capacitado para atender a demanda de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, iniciaremos a discussão sobre a atividade propriamente dita.

Produção de materiais didáticos para o aprendizado da Língua Portuguesa

Nesse contexto de formação docente para o ensino inclusivo, buscamos discutir o processo de realização de duas atividades propostas na disciplina de Libras que se referem à de construção de dois materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa para o surdo. Dessa forma, este trabalho visa discutir a relevância da proposição e da construção de materiais instrucionais, em Libras, pelo licenciando em Letras para a compreensão e uso desta língua, bem como da possibilidade de utilização desse sistema linguístico para a produção de material didático para o ensino da Língua Portuguesa em classes inclusivas com surdos.

De acordo com o que foi apresentado, realizaremos um relato desta experiência oriundo da discussão desta proposta apresentando a visão de duas alunas de Letras que realizaram a atividade. Para tanto, realizamos um diário de campo durante a realização das atividades e, em seguida, pedimos que cada uma escrevesse sobre a importância da realização da tarefa para a formação do professor de Língua Portuguesa. No relato, deveriam ser abordados os aprendizados e as dificuldades encontradas na produção dos recursos didáticos aqui discutidos, as facilidades e dificuldades enfrentadas durante a produção e uma pequena conclusão sobre o aprendizado oriundo desta construção. A partir dessas informações que expressam as reflexões da docente e das alunas construímos este relato.

Atividades construídas em Libras para o ensino da Língua Portuguesa

Conforme exposto anteriormente, os alunos foram solicitados a produzir dois materiais didáticos que pudessem ser divulgados em espaços virtuais de compartilhamento de vídeos, sendo eles: um glossário em Libras e um vídeo trazendo uma conceituação, em Libras, sobre um gênero textual. As atividades deveriam ser gravadas em vídeo (com os recursos que o grupo dispusesse, tais como máquinas e/ou o próprio aparelho celular) e esses recursos foram enviados à docente da turma

através de um grupo secreto, criado na rede social *Facebook*, o qual apenas os alunos da disciplina teriam acesso. Este espaço foi preterido ao canal de compartilhamento de vídeos *YouTube.com*, por este último disponibilizar o vídeo a um grupo maior de pessoas, causando constrangimento a alguns discentes.

Criação de glossários em Libras

O objetivo da atividade foi demonstrar que, com os recursos que cada licenciando dispõe é possível desenvolver recursos que favorecessem a educação dos surdos e, para isso, foi necessário pesquisar e construir as mensagens de modo a minimizar as ambiguidades que viessem a ocorrer.

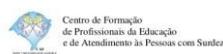
Na primeira atividade, os alunos receberam as orientações de gravação de vídeos em Libras (iluminação, plano de fundo, vestimenta) e uma lista de vocábulos relacionados à Língua Portuguesa. Marques e Oliveira (2012) aconselham que, no plano de fundo da imagem deva ser mantido na coloração branca e lisa, preferencialmente. A iluminação dos vídeos precisa estar adequada (sem excesso de brilho ou tampouco sua falta). Sobre a vestimenta, para a sinalização, decotes devem ser evitados. O mesmo se aplica aos detalhes que desviem a atenção do surdo dos sinais comprometendo a compreensão (como listras, estampas, botões) não devem ser usados.

A lista entregue pela docente para pesquisa e produção do glossário foi a mesma para todos os grupos e era composta pelos seguintes termos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa: adjetivo, artigo, atividade, diminutivo, estrutura da frase, reprovar, prova, responder, sintaxe, substantivo, texto, verbo, vocabulário, fonética, fonologia, histórias, explicar, língua, linguagem, linguística, morfologia, preposição e pronome. Estes termos foram disponibilizados aos grupos, durante uma das aulas, e disponibilizadas no grupo fechado e secreto *Facebook* para acesso da docente para eventuais correções e orientações para repensar a estrutura das sentenças e as condições de produção da mensagem.

Para a pesquisa dos sinais referentes às palavras foram sugeridos os vídeos disponibilizados no *YouTube*, os aplicativos de tradução disponíveis para celular e baixados gratuitamente, bem como um minidicionário de Libras sugerido do início da disciplina e que pode ser adquirido através *download* gratuito na *internet*.

O Mini Dicionário ilustrado em Libras elaborado pelo CAS (Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez), foi produzido no Rio Grande do Sul e está disponível no endereço: <<https://pt.slideshare.net/joaomaria/este-um-ini-dicionario-ilustrado-de-libras-Ingua-brasileira-de-sinaiselaborado-pelo-cas-centro-de-formao-de-profissionais-daeducacao-e-de-atendimento-s-pessoas-com-surdez-faders-rio-grande-do-sul>>. É gratuito e apresenta a imagem do sinal associado à palavra em Língua Portuguesa.

Figura 1: Minidicionário de Libras



Mini dicionário

2ª Edição
Porto Alegre
2006

Fonte: CAS/FADERS (2008)

Figura 2: Minidicionário de Libras



Fonte: CAS/FADERS (2008)

Apesar de ter sido apresentado à turma, em aulas anteriores, os parâmetros que compõem o sinal (no nível fonológico) e as marcações referentes aos tipos de sentenças em Libras, a discussão precisou ser retomada para garantir a compreensão do sinal a partir da atenção na execução dos desses parâmetros.

Na Libras, para a clareza no desenvolvimento do sinal, precisamos observar a configuração de mãos, localização, o movimento, a orientação da palma da mão e os traços não manuais. Sinteticamente, Pereira et al. (2011) afirma que as configurações de mãos correspondem às formas que as mãos assumem quando produzimos os sinais. Estas formas são posicionadas em um local específico do espaço ou ancorado no corpo do sinalizante e, a este ponto onde são articulados os sinais, chamamos de localização.

O movimento, como o próprio nome já diz, configura-se nos deslocamentos no ar ou mudanças no posicionamento da mão, pulso e braços. A orientação da palma da mão refere-se a um dos seis locais (para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita ou para a esquerda) o qual aponta esta parte do corpo por ocasião da realização do sinal. Por fim, temos os traços não manuais que compreendem a expressão da face, o movimento do corpo e o direcionamento do olhar (PEREIRA et al., 2011).

Essas observações foram válidas para os dois vídeos. O primeiro fez uso do alfabeto manual e/ou a legenda em português associado ao respectivo sinal (envolvendo, assim, as duas línguas). Para isso, os alunos buscaram e realizaram sinais em Libras, utilizando o alfabeto manual que é “um código de representação das letras do alfabeto” (GESSER, 2009, p. 28) a fim de apresentar um novo sinal. Ainda segundo a autora, este recurso tem uma função específica de apresentarmos um sinal à medida que associamos a representação da palavra em português. Destacamos ainda que os interlocutores, a partir desta convencionalização, usaram o alfabeto manual para representar o conceito e compartilham o sinal referente ao que era necessário expressar.

Durante a execução da proposta, foi necessário dividir os termos, realizar a pesquisa dos referidos sinais nos locais descritos anteriormente, selecionar a variação regional a ser gravada, produzir o vídeo e observar a versão sinalizada, a fim de identificar se a informação foi produzida de forma clara ou se seriam necessários ajustes. Caso fosse identificado algum erro, o vídeo seria regravado. Essas etapas assemelham-se ao processo de produção proposto por Antunes (2003), que correspondem ao planejamento, à escrita e à reescrita. Nestes vídeos realizamos o planejamento, a filmagem, a refilmagem e a edição, sendo que os dois últimos compreendem a etapa da reescrita.

Durante a produção dos vídeos, questões relativas aos regionalismos que são variações linguísticas que ocorrem em localizações geográficas ou históricas dos indivíduos (SPINASSÉ, 2012), surgiram como também reflexões acerca de qual seria o processo de seleção do sinal para a produção do glossário.

Gesser (2009) esclarece que, na Libras, existem variações que ocorrem ao compararmos os sinais que são utilizados para se referir a determinado conceito e que estas produções distintas podem ocorrer tanto entre estados diferentes, como quando consideramos usuários da Libras localizados em cidades que fazem parte do mesmo estado.

A autora ressalta ainda, que os sinalizantes (nome utilizado para se referir aos interlocutores da Língua de Sinais) podem apresentar resistência para aceitar esta diversidade de sinais. Todavia, o exercício de pesquisa de diferentes sinais amplia as possibilidades comunicativas destes professores na interação com utentes da língua.

Em classe, as diferentes representações para um conceito a partir do sinal da Libras foram partilhadas entre os alunos que tiveram a oportunidade de ampliar os conhecimentos a partir da apresentação das descobertas de cada equipe.

Assim, destacamos que, para realizar a comunicação por meio da Libras é necessário conhecer o código bem como as variações possíveis apresentadas pelas comunidades de fala desta língua, para minimizar os ruídos na comunicação garantindo a compreensão da mensagem. Para isso, o contato com diferentes vídeos disponíveis no *YouTube* pode ser uma estratégia importante para aqueles que não têm a oportunidade de interagir com surdos constantemente.

Em tal caso, a atividade trabalhou não só a produção linguística da Libras, considerando os parâmetros como ensejou discussões sobre o uso do recurso e o uso da Libras na sala inclusiva como estratégia de uso e divulgação desta língua nos espaços educacionais, como prevê o capítulo IV do Decreto nº 5.626/2005.

Criação de explicações sobre os gêneros textuais em Libras

Os gêneros textuais, tal como observa Marcuschi (2010) estão intrinsicamente ligados à nossa prática da vida cultural e social. De acordo com o autor trata-se de ocorrências textuais flexíveis, relativamente estáveis que se moldam de acordo com as necessidades da comunidade que os utiliza. Atrelada a essa definição, o referido autor, em outra obra, apresenta aos gêneros textuais digitais e

ressalta a variedade de ocorrências desses novos gêneros em virtude da versatilidade dos locais onde estes circulam em situações comunicativas (Marcuschi, 2010).

Este espaço foi selecionado considerando a funcionalidade existente no ambiente digital em função das redes sociais que promovem a interação entre os indivíduos no espaço virtual. A atividade permitiu a discussão de que estes espaços podem funcionar, além de uma forma de passatempo, como um importante recurso para a aprendizagem, isso porque permite uma infinidade de elementos semióticos que, a todo o momento, significam e ressignificam sentimentos, fatos, situações etc.

Assim os usuários da *internet* podem se beneficiar de novas estratégias de ensino que incorporarem esses gêneros textuais digitais às práticas educacionais, com intuito de contribuir não somente para o ensino, como também colaborar com as habilidades desenvolvidas pelos alunos para as práticas sociais de uso da leitura e da escrita: o letramento.

Os vídeos foram gravados em ambientes da própria universidade, contando com a participação não só de alunos da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, como também outros estudantes que se interessaram pela temática e ajudaram nas gravações.

Para os primeiros ensaios para a elaboração e gravação desses vídeos, foram necessárias algumas tentativas, havendo a necessidade de regrava-los para reparar os erros cometidos durante as performances dos alunos. Para que a sequência dos sinais a serem realizadas não fosse esquecida no momento da gravação, utilizamos uma folha de papel com as palavras que seriam sinalizadas.

CONCLUSÕES

De acordo com as discussões realizadas sobre o uso de novas mídias para o ensino da Libras, observamos a necessidade latente da utilização de diferentes práticas para a formação docente. Entre estas práticas inovadoras de ensino que emergem dos espaços digitais e que servem para incentivar a interação e aprendizado de alunos diferentes entre si, destacamos o uso dos vídeos produzidos para serem partilhados com os alunos surdos nas redes sociais e que podem estar hospedados em outros *sites* de compartilhamento de informações.

Com a utilização de estratégias diferenciadas os discentes podem ampliar o vocabulário e construir textos considerando, sua composição e o objetivo comunicativo. Estas atividades devem promover o aprendizado do conteúdo proposto, estimular a autonomia na pesquisa dos sinais, na construção das sentenças e na elaboração, em equipe, dos vídeos com o material final.

Vemos que além do aprendizado da língua, a proposta desenvolveu as habilidades de distribuição de atividades e de relacionamento entre os alunos.

Nesta tarefa, o processo de elaboração dos vídeos discute a questão do texto como inacabado e que pode ser reescrito e melhorado constantemente. Com o trabalho em grupo essa consciência foi despertada pela opinião dos demais colegas que propõem novas formas de construção da mensagem, ampliando o conhecimento tanto do léxico quanto da estrutura da Língua de Sinais.

A autoanálise do vídeo, a fim de identificar e socializar pontos positivos e negativos de suas performances, observados no decorrer da gravação dos vídeos ou no processo de editoração, permitiu às licenciandas a consciência sobre a sua sinalização pois, por ser uma língua visual-gestual, o processo de monitoramento da sinalização fica comprometido, tendo em vista que o sinalizante não observa o sinal na totalidade, já que, exceto diante do espelho, o enunciador vê apenas parte do sinal realizado por ele, desconsiderando as expressões faciais.

Esse processo possibilita a observação, bem como a correção dos erros de postura das mãos, expressões faciais e sinalização ao longo do vídeo, que são relevantes para a compreensão da mensagem, desde as interações cotidianas até a obtenção dos materiais didáticos para o ensino de Libras. Além do mais, a disposição dos trabalhos em uma rede social (o *Facebook*), com o objetivo inicial de possibilitar a visualização dos vídeos por todos os discentes contribuiu para que o grupo pudesse aprender e refletir sobre a sinalização e sobre as práticas docentes que permitissem o uso de outras estratégias de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Além disso, nesse exercício, percebemos o quanto é relevante o ensino de Libras nas universidades para os professores em formação, para que estes possam exercer a docência com uma base satisfatória, a fim de atender alunos que são em sua natureza heterogêneos. Essas práticas podem fomentar no professor em formação a busca de novas fontes de pesquisa e ensino para se fazer uma educação de qualidade que atenda a diversidade que adentra todos os dias as escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. F.; VITALIANO, C. R. **A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos: Experiência dos graduandos.** In: **ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX.**, 2012, Caxias do Sul, *Anais...*Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2012. p.. 1-15.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. **Lei nº 13.146**, de 05 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 13 abr. 2018.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos sobre em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MANÉ, D. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**. Anápolis, v. 4, n. 1, p. 39-51, jan/jun, 2012. Disponível em: <www2.unucseh.ueg.br/vialitterae>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo : Cortez, 2010.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de *corpus* de referência para tradutores. In: **III Congresso nacional de pesquisas em tradução & interpretação de Libras Língua Portuguesa**. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2012. p. 1-7.

PEREIRA, M. C. C. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2011.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**. Porto Alegre, vol. 1, p. 01–10, novembro, 2006.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. Os surdos na literatura infantil: alternativas de abordagem e visões infantis sobre personagens surdas. In: **A diferença da literatura infantil: narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna, 2012.

A MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Josefa Martins de Sousa
Graduada em Letras – Língua Portuguesa, UFCG, (83) 9 9360-0844, rosa2015martins@gmail.com

Adriana Moreira de Souza Corrêa
Especialista em Educação Especial, UFCG, (83) 9 9660-9933, adriana.korrea@gmail.com

RESUMO

A disciplina de Língua Brasileira de Sinais foi implementada no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, a partir de 2015 com a contratação de dois professores (um surdo e outro ouvinte). Diante disso, os alunos deste Centro passaram a ter contato com a língua de sinais bem como, com atividades de discussão sobre esta língua e sobre o surdo, juntamente aos professores e monitores, com a finalidade de favorecer atividades de ensino diferenciadas para os discentes que cursavam o componente curricular. Este relato compreende as ações realizadas nos cursos de Medicina, Pedagogia e Letras – Língua Portuguesa, durante os semestres letivos 2016.2, 2017.1 e 2017.2, respectivamente, pela monitora sob supervisão da docente. Para tanto, analisamos a legislação e discutimos as percepções da estudante que foram registradas no diário de campo, associando-as às pesquisas de Oliveira e Maziero (2013), Silva e Belo (2012), dentre outros. Constatamos, após a análise de atividades desenvolvidas nos três semestres, que houve a ampliação do vocabulário dos alunos envolvidos (tanto da monitora, quanto dos alunos matriculados na disciplina), assim como contribuímos no aprendizado com atividades lúdicas no curso de Pedagogia. Já na licenciatura em Letras-Língua Portuguesa favorecemos o aprimoramento da sinalização dos alunos com a criação de vídeos em Libras à medida que evidenciamos a importância da produção correta dos parâmetros que compõem o sinal. No curso de medicina mediamos a construção de noções básicas para atender, de forma satisfatória, pacientes surdos que busquem os serviços de profissionais da rede de saúde.

Palavras-chave: Libras; sinalização; programa de monitoria; atividades diferenciadas.

INTRODUÇÃO

A partir de 2015, com a contratação de dois professores (um ouvinte e um surdo) para ministrar o componente curricular Língua Brasileira de Sinais – Libras do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, os alunos deste *campus* passaram a ter contato com a língua de sinais e com características da comunidade de surdos do Brasil.

A Libras, de acordo com a Lei 10.436/2002, é uma língua de natureza visual-motora que tem origem através das relações que envolvem o povo surdo do nosso país, ou seja, é a forma de expressão e comunicação dessa minoria linguística. Além disso, possui gramática própria, assim como

outras línguas, a exemplo da Língua Portuguesa. Apesar desta língua ser reconhecida em 2002, só foi regulamentada através do Decreto 5.626 em 2005.

Baseando-nos no decreto mencionado acima, citamos o art. 3º do mesmo documento ao tratar sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores em instituições públicas ou privadas. Assim, o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande conta com componente curricular em diversos cursos da instituição dividindo-as entre os dois professores.

Dessa forma, mostramos que na referida instituição pública de ensino superior conta com a disciplina de Libras atendendo aos cursos de licenciatura e bacharelado. Além disso, a Universidade também dispõe do programa de monitoria regulamentada que afirma ser um programa desempenhado em 12 horas semanais. Logo, este relato de experiência aborda as ações realizadas nos cursos de Medicina, Pedagogia e Letras – Língua Portuguesa, durante os semestres letivos 2016.2, 2017.1 e 2017.2, respectivamente, pela monitora sob supervisão da docente ouvinte.

Em virtude dessas ações que serão elencadas e esclarecidas adiante, como a construção de tarefas que oferecem noções para o atendimento básico de saúde satisfatório para o surdo que necessite desse atendimento, verificamos que com atividades que exigem poucos recursos além daqueles que já utilizamos nas práticas no cotidiano, podemos favorecer tanto ensino e aprendizagem para o surdo em diferentes níveis educacionais e contribuir para a reflexão e uso da língua pelo aprendiz, por exemplo. Estes recursos podem contribuir também para a formação de profissionais aptos a prestar um bom atendimento, na área da saúde, em estabelecimentos para este fim.

Desse modo, percebemos a importância de apresentar as atividades desenvolvidas no nível Superior, pois mostramos o quanto essas tarefas favorecem o conhecimento de ações que podem ser desenvolvidas com licenciandos e adaptadas para ensinar o aluno surdo na instituição de ensino em que está matriculado, como também, em ambientes diversificados de educação informal. Isto é, o relato pode contribuir para a reflexão do público em geral, interessado em conhecer atividades dessa natureza. O trabalho em tela proporciona a compreensão das principais etapas de realização das atividades durante os três semestres de atuação na monitoria da disciplina Língua Brasileira de Sinais.

Portanto, o objetivo deste trabalho é mostrar ações realizadas pela monitora durante os semestres letivos 2016.2, 2017.1 e 2017.2, em que a aluna permaneceu no programa de monitoria participando e propondo atividades para uma turma de licenciatura a cada semestre, totalizando experiências em três cursos distintos: Pedagogia, Letras-Língua Portuguesa e Medicina.

METODOLOGIA

O trabalho em tela se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, produzida a partir do relato de experiência de uma monitora da professora ouvinte do componente curricular Língua

Brasileira de Sinais. A experiência aqui descrita tratará das vivências nas práticas educativas durante três semestres letivos consecutivos, como também, através da análise da literatura pertinente aos temas abordados nesta pesquisa.

Destacamos que a execução de todas as atividades foi resultado da participação da aluna monitora no Projeto “Trilhas: Identidade e Autonomia Profissional”, que se caracteriza como o projeto de monitoria da Unidade Acadêmica de Letras – UAL, do *campus* de Cajazeiras, da UFCG. Este projeto relativo à unidade, compõe a proposta para a monitoria do referido centro, sendo essa de responsabilidade da Assessoria de Graduação. Participavam do Projeto alunos da UAL, professores e demais membros do Projeto (como, por exemplo, os funcionários da assessoria citada). No período citado, a coordenação da monitoria passou por duas mudanças de coordenador sendo que, o coordenador de monitoria da UAL na época em que a aluna concluiu suas atividades no programa, foi professor Abdoral Inácio de Sousa.

Para a organização das atividades de monitoria, ocorriam encontros quinzenalmente, contudo, sob a orientação da docente, as monitoras envolvidas no programa precisavam realizar atividades que compreendessem 12 horas de atividades durante a semana. Para isso, ficava a cargo da docente orientações via *e-mail* e as complementações de explicação ocorriam por meio de mensagens enviadas pelo grupo de monitoria criado através do aplicativo *WhatsApp*. Esta ferramenta foi utilizada, com maior frequência, para esclarecer dúvidas, encaminhar textos para leitura, atividades ou marcar reuniões.

Por se referir a Libras, que é trabalhada em apenas um componente curricular nos cursos ofertados pela UFCG, foi preciso mudanças urgentes quanto a oferecer aos alunos matriculados nessa disciplina, um suporte para que encerrassem o componente curricular com conhecimentos básicos sobre a Libras e a educação de surdos.

A prática da monitoria ocorre desde a implantação da disciplina nos cursos da UFCG, contudo, o trabalho seguirá o recorte temporal apresentado anteriormente.

No semestre letivo 2016.2 ocorreu a primeira oferta da disciplina de Libras para o curso de Medicina no Centro de Formação de Professores – CFP e com isso, surgiu a necessidade de buscar recursos que, na sua utilização, favorecessem o atendimento médico do surdo em Libras porque os futuros médicos precisavam ter um aprendizado satisfatório desta língua.

Já na turma de Pedagogia, que foi ofertada no período 2017.1, observamos que muitos alunos apresentaram dificuldades na compreensão de conteúdos básicos da Libras, portanto, foi necessário buscar técnicas que favorecessem a aprendizagem e a compreensão dos discentes, propondo aulas dialogadas que discutiam textos teóricos e fazendo com que eles refletissem e expusessem o seu entendimento sobre a Libras, sobre o surdo e estratégias de trabalho em sala de aula.

Dando continuidade ao relato dos métodos, ressaltamos que o grupo mais dificultoso para a atuação foi a turma de Letras – Língua Portuguesa, embora seja a licenciatura cursada pela aluna monitora. Essas dificuldades se baseavam na falta de interesse pela disciplina apresentado pela maioria dos alunos e por isso, usar estratégias e recursos que os beneficiassem não era na maioria

das ocasiões, produtiva. Buscou-se uma forma de ensinar que na profissão dos futuros licenciados, precisarão ter conhecimento da língua.

Em todos os semestres citados no trabalho a estudante monitora do componente curricular desenvolveu diversas atividades sob orientação, acompanhamento, supervisão e avaliação da professora ouvinte que não deixava atividades inacabadas, sendo um aspecto muito produtivo da experiência, pois favoreceu ainda mais a aprendizagem da discente que realizou todas as tarefas com zelo e responsabilidade.

As diversas atividades semanais desenvolvidas pela monitora, foram leituras de textos trabalhados em sala de aula para o aprofundamento dos temas abordados nas aulas; tradução, produção de releituras com o respectivo registro em vídeos e a regravação destes vídeos para aprimoramento de elementos importantes para a compreensão da sinalização, tais como, o sinal, a expressão facial e a linguagem corporal; elaboração e aplicação de atividades de revisão para o atendimento aos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Libras, de acordo com a Lei nº 10.436/2002, é uma língua que se origina através da comunidade de surdos do Brasil de natureza gestual-motora e que possui gramática própria. No entanto, esta Lei a qual nos referimos só foi regulamentada três anos depois com o Decreto 5.626/2005 e, este documento define a pessoa surda como a pessoa que interage ao mundo ao seu redor através da visão principalmente e que se comunica através da Libras. Esses dois dados são relevantes porque as pessoas surdas se caracterizam por ter perda auditiva e buscar a visualidade, assim, pessoas ouvintes que usam Libras não se enquadram nesta definição.

O Art. 3º do Decreto nº 5.626/2005, determina a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de formação de professores (médio e superior) e nos cursos de fonoaudiologia e, por isso, precisamos fomentar a compreensão dos alunos que essa língua têm relevância para os docentes que trabalharão com pessoas surdas. Mas, de acordo com Corrêa, Sousa e Brito (2018b), para que se realize a comunicação básica com o discente surdo, não é suficiente apenas a implementação de conteúdo curricular para os futuros educadores, outras formas institucionalizadas de divulgação da Libras precisam ser implementadas, uma vez que a maioria dos discentes entram em contato com a surdez somente ao iniciar sua formação acadêmica.

Muitos destes alunos, durante as aulas, relataram que, apenas com a implantação do componente curricular Libras no CFP, passaram a ter contato com a língua e, neste processo, a figura do monitor surge como um modelo linguístico importante. Através do monitor, os licenciandos tiveram auxílio para ampliar a compreensão sobre o processo da sinalização com atividades complementares propostas por eles para a ampliação do léxico e/ou construção de sentenças.

Neste contexto, a monitora passou a ser modelo para os alunos da disciplina que aprendiam novos sinais através de vídeos produzidos pela monitora ou por eles mesmos durante a regravação

de atividades nas quais eram auxiliados pela monitoria. Além disso, os discentes começaram a ter acesso a formas de colocar em prática atividades de ensino da Libras, como também dos conteúdos vistos em sala de aula (CORRÊA; SOUSA; BRITO, 2018a).

Dessa forma, podemos perceber o quanto atividades diferenciadas com estratégias e recursos adequados pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem da Libras pelos estudantes dos cursos superiores e a relevância da monitoria para a gestão do aprendizado pelos estudantes e pelo monitor.

Por meio deste programa, os alunos do CFP que antes da contratação dos professores para este componente curricular, tinham pouco ou nenhum contato com a surdez, puderam vivenciar situações tanto de aprendizagem (enquanto alunos) quanto acompanhamento e proposição de atividades de ensino (como monitores).

Por meio das atividades propostas, alunos e monitores aprenderam a se comunicar em Libras, se apropriaram de conhecimentos que dizem respeito a cultura surda ou sobre como ensinar a modalidade escrita da Língua Portuguesa para o aluno surdo.

A exemplo das turmas de Pedagogia e Letras – Língua Portuguesa que os futuros licenciandos trabalharão diretamente no ensino e aprendizagem de duas línguas (na perspectiva bilíngue: Libras e Língua Portuguesa), a utilização de estratégias de ensino mediado pela releitura e discussão de textos pertinentes bem como as atividades de revisão de conteúdo elaboradas pela aluna monitora e aplicadas no encontro de atendimento aos alunos matriculados na disciplina, favoreceram o aumento do conhecimento sobre os referidos assuntos por esses alunos.

Dessa maneira, mostramos que desafios encontrados no CFP, na disciplina de Libras foram superados para a maioria dos cursos no período relatado, pois foi possível que a docente adequasse o conteúdo que seria ensinado de forma que atendesse as particularidades de cada curso que contava com a disciplina e também, mesmo com dificuldades, foi possível contornar a variação regional presentes nos materiais de ensino da Libras em sites e vídeos na *internet*. Essa atividade contou com a participação da equipe de monitoria que teve um papel relevante no processo, colaborando com momentos de atendimento coletivo (em classe e sob a supervisão da docente) e na aplicação de atividades individualizadas junto aos alunos.

Assim, Oliveira e Maziero (2013) destacam que a monitoria nas Instituições de ensino superior tem um papel muito importante na formação complementar de seus alunos, como também, do próprio monitor, uma vez que o aluno, ao ingressar neste programa institucional de iniciação à docência tem uma participação ativa em diversas atividades desenvolvidas no nível superior.

De acordo com as autoras, o monitor deve se inserir em atividades voltadas não só ao ensino, mas também para a prática da pesquisa e da extensão universitária. Para as estudosas, isso fará com que o aluno compreenda que a sua formação acadêmica tem um caráter coletivo, voltado para a prática social, e que se difundirá para a comunidade externa. Essa afirmação corrobora com o pensamento de que a universidade precisa ampliar as atividades propostas de modo a possibilitar ao aluno compreender que as contribuições traçadas na academia não se restringe ao caráter individual

em sua vida profissional ao concluir a graduação, mas à todas as experiências sociais mediadas por estes conhecimentos.

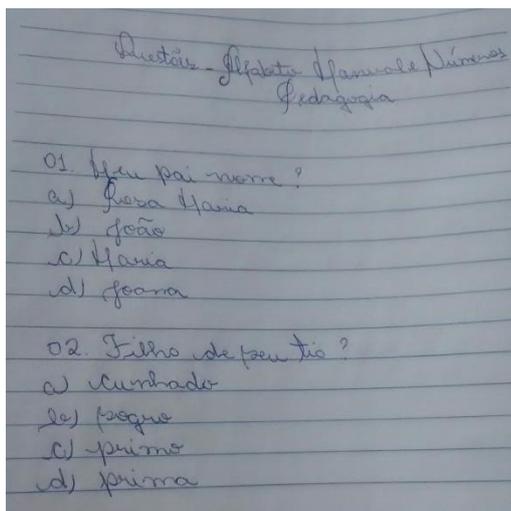
Em concordância com Oliveira e Maziero (2013) ao afirmarem que a monitoria é fundamental no processo de ensino, uma vez que o monitor trabalha em conjunto com o professor. Nesta perspectiva, Silva e Belo (2012) destacam o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem através dessa atividade desempenhada pelo aluno durante a graduação, pois eles terão um contato maior com o docente e isso facilitará a disseminação de saberes, independentemente de qualquer turma que o estudante monitor esteja desempenhando suas atividades.

Partindo destas afirmações, compreendemos que a monitoria, no CFP/UFCG é um programa de apoio pedagógico que oferece esse serviço a todos os alunos que almejam um aprofundamento de conteúdos relacionados ao componente curricular que os docentes ministram em sala de aula. Por isso, o processo de ensino e aprendizagem que é realizado pelo professor, tem, neste programa, um suporte. Isso ocorre porque, durante as aulas, não é possível contemplar um número grande de informações ou atividades que favoreçam o aprendizado do aluno. E, por esta razão, o monitor da disciplina atua em parceria com o docente para ampliar as discussões travadas em classe, orientar os alunos sobre a realização das atividades e propor atividades de ampliação do conhecimento da Libras.

Este aluno monitor, além de fazer atendimento para os discentes que apresentam baixo aproveitamento, tem como função auxiliar o professor nas atividades didáticas e na preparação de atividades que serão realizadas em sala de aula, sob supervisão do professor (OLIVEIRA; MAZIERO, 2013).

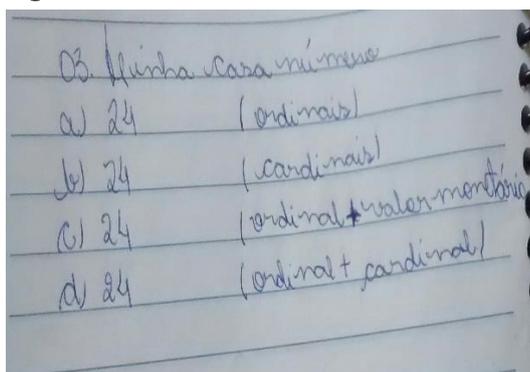
Desse modo, apresentaremos as atividades desenvolvidas pela aluna monitora da disciplina de Libras durante três semestres em que na turma de Pedagogia foram aplicadas muitas atividades de revisão, desde as atividades a respeito do alfabeto manual a conteúdos mais complexos como os parâmetros da Libras. Seguem exemplos de roteiros para as sinalizações das questões utilizadas para revisão sobre os conteúdos alfabeto manual e números cardinais em Libras:

Figura 1 - Questões de Alfabeto Manual



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Figura 2 – Questões: Números Cardinais



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Nessa atividade de revisão de conteúdo, os alunos sentiram mais dificuldade para responder a terceira (que tratava dos números cardinais). Isso ocorreu em virtude de, no momento da sinalização da tarefa, a monitora utilizar a sinalização dos sinais referentes aos números cardinais e os ordinais. Esses sinais foram selecionados para a realização da tarefa com o intuito que os alunos observassem as diferenças entre os sinais, escolhendo aquela que se relacionaria à informação do número de uma casa (proposto na questão). Quanto as questões que abordavam o alfabeto manual, o critério era apenas identificar corretamente a datilologia (identificação das formas manuais para apresentação das letras do alfabeto) dos nomes dispostos em cada alternativa.

A produção de vídeos para observação da sinalização, considerando, a expressão facial e corporal foi uma atividade desenvolvida frequentemente na turma de Medicina que cursou o componente curricular Libras no semestre letivo, 2016.2. Uma das avaliações do componente curricular solicitada aos futuros médicos foi gravar um atendimento médico para um surdo, desde a

chegada na recepção até o diálogo com o médico. Na elaboração do roteiro, os grupos de alunos escreveram os diálogos, em Português, utilizando-se de um bloco de anotações.

Na realização dessa atividade, a aluna monitora auxiliou os alunos que a procuraram para que ela observasse a execução de alguns sinais e orientou quanto a sequência que o texto em Língua Portuguesa assumiria ao ser vertido para a Libras. Cada equipe gravou um vídeo que, na data marcada pela docente foi apresentado em sala de aula para toda a turma. A avaliação desta atividade foi realizada pela monitora e pela docente que teceram comentários sobre as produções. Em virtude da produção equivocada de alguns sinais, que vieram a comprometer a mensagem final, algumas equipes precisaram regravar os vídeos.

Dando continuidade a esse tipo de atividade, vários outros vídeos foram gravados por esta turma com a finalidade de estimular os alunos a praticarem a sinalização de forma clara. Aqui seguem exemplos de vídeos de apresentação de sinais que os alunos solicitaram e de outras atividades:

Figura 3 - Sinalização da palavra “curso” **Figura 4** - Sinalização de “Libras”
utilizada no vídeo de apresentação



Fonte: Dados da pesquisa (2018)



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Referindo-se as demais atividade de produção de vídeos, temos abaixo alguns exemplos de outras sinalizações:

Figura 5 - Palavra avisar sinalizada



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Figura 6 - Língua de sinais ou sinalização



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Dessa forma, apresentamos alguns exemplos da produção de vídeos que foram desenvolvidos sob orientação da professora do componente curricular nas turmas em que a aluna monitora desenvolveu suas atividades que englobou as três turmas abordadas no relato.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, quanto a atividades desempenhadas pela monitora da disciplina de Libras sob orientação da professora ouvinte, constatamos que em três semestres a capacidade de autonomia da aluna cresceu significativamente, assim como, a estudante pode desenvolver trabalhos que aprimoraram sua capacidade docente, com a intenção de prepará-la para momentos posteriores a graduação, uma vez que a aluna era estudante de Letras – Língua Portuguesa.

Posteriormente a análise, verificou-se também que, as habilidades para desempenhar atividades direcionadas a Libras no CFP foram aprimoradas, como também, a ampliação do vocabulário dos estudantes que tiveram a oportunidade de cursar a disciplina foi ampliado, assim como o da monitora.

Na turma de Medicina, no primeiro semestre de monitoria da aluna, era também a primeira vez ofertada da disciplina de Libras para este curso, ou seja, foi preciso buscar estratégias diferenciadas para ensinar aos futuros médicos noções sobre esta língua. No entanto, a utilização de dinâmicas, gravação de vídeos, atividades de revisão com questionários favoreceram a construção de conceitos na área de saúde e noções para atender pacientes surdos que necessitam de serviços de profissionais nas unidades de saúde da família, hospitais, e unidade de pronto atendimento.

Após o período de monitoria no curso de Medicina, outra turma teve a oportunidade de contar com a participação da aluna monitora juntamente com a docente em sala de aula. Nesta turma, destaca-se o aprofundamento teórico no que tange aos assuntos trabalhados na disciplina de Libras através de discussões, jogos de perguntas e respostas, criação e produção em dupla de jogo educativo para aquisição de conteúdo e a elaboração e aplicação de atividades de revisão nos momentos oportunos e agendados para atendimento dos alunos. Todas as tarefas desenvolvidas contribuíram tanto para repensar a prática docente em classes inclusivas com surdos, quanto no aprendizado da língua de sinais.

E por último, mas não menos importante, no semestre letivo 2017.2 a discente que era uma das monitoras da professora, pode sanar algumas dúvidas dos alunos de Letras – Língua Portuguesa. Verificamos que com a criação e a regravação de vídeos em Libras, a sinalização tanto da monitora quanto dos demais alunos foi aprimorada, pois existia a repetição do sinal para que fosse executado de maneira correta, tendo como objetivo de mostrar a importância de fazê-lo com acerto de acordo com os parâmetros que compõem a língua evitando erros de comunicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2000. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

CORRÊA, A. M. S.; SOUSA, J. M.; BRITO, N. L. S. Construção e aplicação de jogos pedagógicos para o ensino da libras. Cajazeiras: **Anais do I Encontro Estadual de Monitoria do alto sertão paraibano e III Encontro de Monitoria do CFP/UFCG**, 2018a.

_____. Produção de vídeos-atividades para aprendizagem da libras. Cajazeiras: **Anais do I Encontro Estadual de Monitoria do alto sertão paraibano e III Encontro de Monitoria do CFP/UFCG**, 2018b.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 out. 2017.

OLIVEIRA, S. R.; MAZIERO, A. M. Vivenciando à docência: participação ativa do monitor nas aulas teóricas. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Brasília: Edição Especial. Março/2013. p. 1817-1824.

SILVA, R, N.; BELO, M. L. M.; Experiências e reflexões de monitoria: contribuição ao ensino-aprendizagem. **Scientia Plena**. Sergipe: VOL. 8, NUM. 7. Julho/2012. p. 1-6.

A INCLUSÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO

Josefa Martins de Sousa

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, UFCG, (83) 9 9360-0844, rosa2015martins@gmail.com

Nathalia Layanne de Sousa Brito

Graduada em Ciências Biológicas, UFCG, (83) 9 9166-8043, nathylayannejd@hotmail.com

José Augusto de Sousa Rodrigues

Graduando em Enfermagem, UFCG, (83) 9 9172-2675, joseaugustoat41@gmail.com

RESUMO

O trabalho em tela tem como objetivo mostrar a forma como estudantes de graduação e pós-graduação tornam possível a inclusão do discente surdo e da Língua Brasileira de Sinais nas escolas de ensino básico, e buscamos esse objetivo a partir do estudo da literatura pertinente, pois na maioria das vezes, o docente de separa com barreiras que dificultam seu trabalho na rede regular de ensino. O Decreto nº 5.626/2005 apresenta o surdo como a pessoa que se comunica com o mundo a sua volta principalmente através da visão e faz uso da Libras, ou seja, a língua oficial das comunidades de surdos do Brasil, segundo a Lei nº 10.436/2002 só regulamentada a partir do decreto mencionado acima. Partimos de um estudo bibliográfico e para coleta de dados utilizamos os estudos de Corrêa; Sousa; Brito (2018), Vieira (2011), Quadros e Schmiedt (2006) e outros. A partir do estudado, verificamos que há formas diversas de incluir o aluno surdo na sala de aula com atividades simples e diversificadas. Além disso, foi constatado que com algumas estratégias e recursos utilizados pelos profissionais que trabalham na escola, favorecem a inclusão da língua de sinais e do surdo, como também, as dificuldades relatadas por professores podem ser minimizadas através de atividades que dizem respeito diretamente a como se relacionar com o estudante surdo e como trabalhar a modalidade escrita da Língua Portuguesa, uma vez que suas maiores dificuldades são nesse sentido de acordo com o estudado.

Palavras-chave: estudantes de graduação e pós-graduação; língua; escolas de ensino básico.

INTRODUÇÃO

O trabalho em tela discute o que estudantes de graduação e pós-graduação na literatura apresentam formas que tornem possível a inclusão da Libras e do surdo nas escolas de ensino básico. Além disso, discorreremos a respeito das barreiras que o docente encontra ao trabalhar na rede regular de ensino.

De acordo com o parágrafo único da Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é a língua das comunidades de surdos do Brasil que se comunicam por meio desse sistema linguístico de natureza visual-motora. Enquanto que o surdo apresentado no Decreto 5.626/2005 que

regulamenta a Lei acima, é o sujeito que manifesta sua cultura através da utilização da Libras e deixa evidente sua interação com o mundo em torno de si mediante o uso da visão, por ter perda auditiva.

Diante do exposto, percebemos que a língua de sinais está presente bem mais do que podíamos imaginar antes de toda a pesquisa da temática e que através da obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, nos cursos de fonoaudiologia e licenciaturas nas instituições de ensino superior, os estudantes de graduação e pós-graduação passaram a ter contato com a língua e com o surdo.

Para que o estudante surdo seja inserido em atividades desenvolvidas em sala, Corrêa; Sousa e Brito (2018) afirmam que jogos pedagógicos e atividades lúdicas favorecem essa inclusão e destacam que o jogo facilita a interação do estudante surdo com os demais viabilizando o acesso ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Mais ainda, no momento em que este aluno faz uso do jogo, é desafiado a superar seus limites através da organização e estratégias utilizadas pelo docente.

Assim como Vieira (2011) trata em sua pesquisa a respeito da proposta bilíngue para surdos e educação inclusiva, Sousa (2018) apresenta esse tipo de educação favorável para o ensino e aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa pelo discente surdo. Nessa perspectiva, temos a intenção de destacar também que essa é uma das formas de incluir este aluno nas salas de aula regular.

No decorrer da pesquisa apresentamos estratégias e recursos disponíveis na literatura estudada que chegam ao objetivo deste trabalho com êxito e, portanto, verificamos que as dificuldades relatadas por docentes, de acordo com a literatura, por ser minimizadas através do uso de atividades que favoreçam a comunicação e ao modo de se relacionar com o estudante surdo, como também, buscando alternativas de trabalhar a Língua Portuguesa na modalidade escrita com esses alunos, pois as barreiras maiores apontadas pelos docentes dizem respeito a esta falta de comunicação.

Assim, salientamos a importância da pesquisa quanto ao conhecimento gerado através dos textos selecionados e estudados para a construção deste trabalho, assim como, para que o público geral tenha conhecimento das formas, estratégias ou recursos que são apresentados por estudantes de graduação e pós-graduação com o objetivo de incluir o aluno surdo e a Libras no ensino básico.

Desse modo, ao tomar conhecimento de como incluir nosso objeto de pesquisa no ensino básico, os docentes e demais profissionais que atuam nas instituições de ensino terão aporte teórico para construir seu método de trabalhar com o surdo na escola, como também, de favorecer conhecimento ao corpo escolar para que as barreiras no espaço educacional sejam minimizadas.

METODOLOGIA

Este trabalho parte de um estudo bibliográfico em que utilizamos para coleta de dados os estudos de Sousa (2018), Corrêa; Sousa; Brito (2018), Vieira (2011), Quadros e Schmiedt (2006) e outros, com o objetivo de mostrar a forma como estudantes de graduação e pós-graduação tornam

possível a inclusão do discente surdo e da Língua Brasileira de Sinais nas escolas de ensino básico na rede regular de ensino.

Desse modo, apresentamos em tela, uma pesquisa qualitativa, pois conforme apontamos “a **pesquisa qualitativa** não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31, grifo das autoras).

Nessa perspectiva, todo o apanhado geral parte das pesquisas coletas que se referem a como tornar possível a inclusão do aluno surdo e da Língua Brasileira de Sinais nas escolas de ensino básico apresentadas por alunos de graduação e pós-graduação na literatura. Assim, geramos novos conhecimentos que não tem uma previsão de aplicação prática, ou seja, nossa investigação é de natureza básica, segundo Gerhardt e Silveira (2009).

As estudiosas apontam nosso estudo como pesquisa exploratória, pois nossa intenção é tornar o problema explícito e formular hipóteses, possivelmente. Assim, após o levantamento dos autores tratando a temática, buscamos a cada leitura, fazer conexões e apresentar conhecimento a partir da pesquisa, não somente repetir o que dizem os teóricos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na introdução deste trabalho apresentamos quem é o surdo e a língua que se comunica com o mundo fruto da comunidade de surdos de nosso país. Assim, não podemos deixar de destacar que o modelo de educação, atualmente, busca para essas pessoas e demais com Necessidades Educacionais Especiais – NEE.

Diante disso, Oliveira (2009) expõe dificuldades que as pessoas com NEE enfrentam ao chegar na escola, a exemplo do aluno surdo. Segundo a autora, a primeira barreira encontrada pelo estudante é no ato da matrícula, pois há recusa da vaga em sua maioria.

Assim, além das barreiras encontradas pelos alunos, os professores se sentem limitados, pois, de acordo com a estudiosa supracitada, são cobrados desses profissionais, novas competências que dizem respeito além da transmissão de conteúdos curriculares. Mas também que ele proporcione ao aluno capacidades para desenvolver o exercício da cidadania, por exemplo.

Dessa maneira, apesar da aprovação da Lei da Libras, da busca por uma educação que seja de fato inclusiva, grande parte dos educadores licenciados antes da aprovação desta Lei, não tiveram na sua formação básica conhecimentos que os possibilitam ou favorecesse o trabalho com atividades exitosas com o aluno surdo ou demais alunos com NEE (SOUSA, 2018).

Nessa perspectiva, a autora supracitada destaca que apesar de mais de 14 anos da aprovação da Lei da Libras, ainda existem, nas Universidades, poucos ambientes de discussão sobre a inclusão da Libras, do aluno surdo e da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo. Por esse motivo, a aplicação de atividades exitosas com esses alunos se tornam dificultosas.

Da mesma forma destaca Carvalho (2013) ao afirmar que a maioria dos professores, mesmo com a legislação vigente, demonstram que não tiveram oportunidades de estudar teorias e atividades práticas, durante a formação para o magistério, que os possibilitasse desenvolver atividades com alunos da Educação Especial.

No entanto, Corrêa; Sousa e Brito (2018) mostram que a construção e aplicação de jogos pedagógicos no ensino da Libras, favorece o ensino e a aprendizagem dos discentes surdos na escola regular. As autoras fazem uso do jogo como recurso facilitador, no que diz respeito a tornar a educação do licenciado em forma integral. Além disso, apontam a utilização dos jogos pedagógicos como forma de identificar as dificuldades do aluno surdo na socialização, o que favorece sua autonomia.

Conforme as estudiosas, a produção de jogos como material pedagógico auxilia o ensino da Libras por docentes na escola regular fazendo com que o vocabulário nessa língua seja ampliado, assim como, configura no incentivo a autonomia do estudante surdo para desenvolver habilidades de acordo com sua capacidade, na intenção de aprimorar seu aprendizado.

Vieira (2011) assegura que a concepção de inclusão dá vazão a muitas interpretações porque todos os alunos estão no mesmo ambiente e estão convivendo com as diferenças. No entanto, esse termo de acordo com Grillo et al. (2005, p. 544) é o “ato ou efeito de incluir ou incluir-se”. Isto é, uma forma de incluir uma pessoa ou alguma coisa em determinado ambiente ou situação.

Com base no exposto, Ramos (2010) afirma que ao utilizarmos esse conceito ao nos referirmos à escola, o procedimento que precisará para inclusão de fato, não é ter somente, um aluno que apresente deficiência matriculado na escola regular, como também não é diferenciá-lo dos demais fazendo uso de atividades diferenciadas. Segundo a autora, para que seja viva a proposta de educação inclusiva, é necessário que sejam elaboradas atividades que façam uso de recursos e estratégias que favoreçam ao aluno com NEE a desenvolver suas atividades e tarefas escolares de acordo com suas habilidades e capacidades.

Assim como Corrêa; Sousa e Brito (2018), Vieira (2011) e Quadros e Schmiedt (2006), apontam o processo bilíngue para surdos na escola regular e isso torna inclusiva a educação para o aluno surdo, uma vez que, nesse processo educacional, o estudante surdo terá a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como línguas de instrução.

Desse modo, é necessário que se assuma a utilização das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa escrita) dentro do ambiente escolar favorecendo o aprendizado para que seja garantido a realização do bilinguismo (VIEIRA, 2011).

Além do bilinguismo, há outras formas de incluir a Libras e o aluno surdo na escola regular a partir de atividades organizadas pelos profissionais que trabalham no ambiente educacional, conforme destaca Sousa (2018). De acordo com a pesquisadora, o currículo escolar a avaliação do aluno surdo devem ser entendidos de forma melhor pelos docentes e demais profissionais da escola em que o discente surdo está matriculado.

Carvalho (2012) assegura que a finalidade do currículo escolar é fazer com que o aluno se desenvolva integralmente, fazendo uso de todo conhecimento que lhe é ofertado através de experiências e ações planejadas e organizadas que a escola propõe desenvolver para a participação do alunado surdo.

No que se refere a avaliação do discente com surdez, quando este faz uso da Língua Portuguesa como segunda língua, deve ser revista e compreendida pelos educadores, pois a produção da resposta em Libras, prevista no Decreto 5.626/2005 pode ser uma das formas de avaliar a aprendizagem do aluno em questão, uma vez que, na maioria das vezes, são cobrados desses alunos a resposta de questões utilizando a estrutura do Português corretamente.

CONCLUSÕES

A partir de todo o exposto na pesquisa, percebemos que o surdo interage com o mundo através de sua visão, principalmente, e faz uso da Libras para se comunicar. Além disso, enfrenta muitas barreiras para estudar em escolas regulares apesar de verificarmos que essas instituições de ensino buscam a inclusão.

Diante disso, foi possível identificar que no estudo da temática há muitos textos que tratam do mesmo assunto, embora com perspectivas diferentes e por isso escolhemos apenas alguns teóricos para trabalhar aqui. Assim, conseguimos mostrar como estudantes de graduação e pós-graduação abordam como formas de incluir a Libras e o surdo na escola regular.

Nessa perspectiva de seleção de materiais, verificamos que a metodologia foi satisfatória no que se refere à chegada no objetivo principal da pesquisa. Além disso, mostramos que as dificuldades que os profissionais e principalmente os docentes apresentam no contexto do desenvolvimento de atividades com o aluno surdo, podem ser superadas utilizando recursos e estratégias principalmente de comunicação.

Desse modo, ao mesmo tempo que o processo bilíngue para o surdo favorece a aprendizagem da segunda língua, por outro, os profissionais que trabalham na escola devem compreender que a Língua Portuguesa e a Libras precisam estar inseridas no ambiente da escola. Assim como o uso de diversos materiais para a ensino e aprendizagem da Libras pelo docente e pelo aluno surdo favoreça a inclusão na escola regular, auxilia no aprendizado e autonomia social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2000. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

CORRÊA, A. M. S.; SOUSA, J. M.; BRITO, N. L. S. Construção e aplicação de jogos pedagógicos para o ensino da Libras. Cajazeiras: **Anais do I Encontro Estadual de Monitoria do alto sertão paraibano e III Encontro de Monitoria do CFP/UFCG**, 2018.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 out. 2017.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRILLO, A. M. Et al. **Dicionário Balsa da Língua Portuguesa**. v. 2. São Paulo, SP: Editora Balsa Planeta Internacional Ltda., 2005.

OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RAMOS, R. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

SOUSA, J. M. **Ensino de língua portuguesa para surdos na escola inclusiva**: dificuldades e estratégias. Cajazeiras: Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

VIEIRA, C. R. **Educação de surdos**: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.