

HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA (ORGS)
(Organizador)

**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA
APLICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E
LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Primeira edição | E-book
Volume 1



Editora
IDEIA
Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem

The background of the entire image is a close-up, shallow depth-of-field shot of numerous light-colored wooden letter tiles. Each tile is roughly rectangular with rounded ends and has a single uppercase letter printed in a black, serif font. The tiles are scattered across the surface, with some in sharp focus in the foreground and others blurred in the background. The overall color palette is warm and natural, dominated by the light tan of the wood and the black of the ink.

**CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA
APLICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E
LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CAPA

IDEIA – INST. DE DESEN. EDUC. INTER. E APRENDIZAGEM

COMISSÃO CIENTÍFICA - REVISÃO

HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA UFPB

DANIELLI CRISTINA DE LIMA SILVA UFPB

ANTÔNIA BARROS GIBSONS SIMÕES - UFPB

SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA UCHÔA – IFPB/UERN

SYMARA ABRANTES DE OLIVEIRA CABRAL - UFCG

MARIA SEVERINA GOMES MELO DA ROCHA – UMA-PT

ROGÉRIO LINHARES URTIGA JÚNIOR - UNINORTE

COMISSÃO EDITORIAL

HENRIQUE MIGUEL DE LIMA SILVA - UFPB

SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA CABRAL - UFCG

SYMARA ABRANTES ALBUQUERQUE DE OLIVEIRA CABRAL – IFPB/UFCG

EDITORAÇÃO

IDEIA – INST. DE DESEN. EDUC. INTER. E APRENDIZAGEM



Reservados todos os direitos de publicação à
IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem
www.editoraideiacz.com.br

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora ou citação adequada da fonte. O conteúdo e dados apresentados na obra são de inteira responsabilidade dos seus autores e orientadores.

Contribuições da linguística aplicada para o ensino de línguas e literatura na educação básica [e-book] / organizador: Henrique.
– Cajazeiras, PB: IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2023.

Volume I.
236 p.
Vários autores.
ISBN 978-65-88798-32-4

1. Linguística. 2. Ensino de Línguas e Literatura. 3. Educação Básica. I. Silva, Henrique Miguel de Lima. II. Título.

CDU – 811.134.3

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA	7
<i>Inayara Élide A. de Melo</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E IMAGENS DE CONTROLE EM MATERIAIS DIDÁTICO: DA DISTINÇÃO SOCIAL AO RACISMO.....	16
<i>Fabiola Jerônimo Duarte</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES	25
<i>Patrícia Roberta da Silva</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, OS TEXTOS MULTIMODAIS E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	42
<i>Eurico Rosa da Silva Júnior</i> <i>Alúzio Moreira de Oliveira Filho</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
AFETIVIDADE E LITERATURA: EXPERIÊNCIAS ESSENCIAIS PARA OS LETRAMENTOS NA ESCOLA	53
<i>Alyne Ferreira Rocha Guedes</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
O GÊNERO POEMA EM SALA DE AULA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ..	68
<i>Eleriza Melquiades Ribeiro</i> <i>Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
O GÊNERO POEMA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES	81
<i>Tales Antonio da Silva</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	

GÊNEROS DIGITAIS: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO.....	94
<i>Inayara Élide A. Melo</i>	
<i>Maria José Davi Gomes</i>	
<i>Sioneide da Paixão Norberto</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA PARA O 5º ANO A PARTIR DO PADLET.....	139
<i>Eloiza de Oliveira Chaves</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
O PAPEL DO MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	167
<i>Wuilians Jonys Tavares Gabi</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
O GÊNERO POEMA EM SALA DE AULA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO .	179
<i>Eleriza Melquiades Ribeiro</i>	
<i>Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
O ESPAÇO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: EM BUSCA DE UM LUGAR AO SOL.....	192
<i>Fábio Ronne de Santana Lima</i>	
<i>Henrique Miguel De Lima Silva</i>	
ANÁLISE CURRICULAR: AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO COMO SEGUNDA LÍNGUA - L2	205
<i>Maria Zilda Medeiros da Silva</i>	
<i>Lucineide Pires da Silva França</i>	
<i>Soraya Nogueira Albert Loureiro Alves</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
DA BNCC À SALA DE AULA: O ENSINO DA ORALIDADE ENTRE ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	219
<i>Wltenize Izolina Ferreira de Melo</i>	
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, as pesquisas em linguística aplicada têm vem promovido uma série de reflexões e mudanças na visão sobre ensino de línguas e literatura na educação básica. Na atualidade, a pandemia da COVID-19 tem tornado os processos de ensino-aprendizagem ainda mais complexo considerando a precarização na educação, bem como do aumento das desigualdades sociais. Neste sentido, considerando as contribuições formativas e sociais do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, mais especificamente do componente Linguística Aplicada, ministrada pelo professor Doutor Henrique Miguel de Lima Silva no ano de 2021, desenvolveu uma série de estudos que visam contribuir para formação continuada de professores, bem como para atuação no contexto contemporâneo.

Destaca-se, portanto, as inúmeras contribuições dos diversos estudos sobre ensino de língua materna; gêneros literários; LIBRAS; análise de materiais didáticos dentre outros, com ênfase na difusão de materiais para professores da educação básica em suas mais variadas modalidades e níveis de ensino. Além disso, possibilitar aos discentes do mestrado o espaço para repensar questões de ensino; formação inicial e continuada de professores; bem como de análise de materiais considerando seus contextos de atuação profissional, sem dúvida, contribui para melhoria da educação básica como um todo e ainda reafirma o papel da pós-graduação pública no Brasil.

Por este motivo, o presente livro foi gestado durante o ano de 2021 com este compromisso técnico-científico e social. Outrossim, optamos pelo formato digital por ser mais passível de difusão para estudantes de licenciatura; pós-graduação; profissionais da educação e demais interessados nas.

Além disso, convém agradecer aos membros da revisão técnica que pelas melhorias nas pesquisas aqui compartilhadas, bem como pelo fato de que mesmo com tantas atribuições, se disponibilizaram a organizar, analisar e contribuir com os eixos deste livro.

Neste sentido, os trabalhos reunidos neste volume promovem reflexões sobre o ensino de língua e literatura na educação básica com ênfase na práxis como elemento central neste processo.

Professora Doutora Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa
Professora do Instituto Federal da Paraíba – IFPB/CZ
Docente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UERN

CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA

*Inayara Élide A. de Melo¹
Henrique Miguel de Lima Silva²*

INTRODUÇÃO

Historicamente o ato de escrever se faz presente em situações diversificadas devido à necessidade de o indivíduo ampliar e estabelecer contato com os mais variados gêneros textuais. O gênero artigo de opinião por sua vez, desempenha no contexto social um papel de grande relevância, por se caracterizar em um recurso comunicativo e sobretudo exprimir a opinião daquele que o produz. Trata-se de um gênero protagonista para o letramento crítico dos alunos em processo de aprendizagem.

Os documentos nacionais que norteiam a educação brasileira como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) evidenciam o estudo dos gêneros discursivos, na Língua Portuguesa na premissa do letramento. Nele, o processo de aprendizagem do sujeito é inserido de forma significativa, para que o mesmo se torne reflexivo, crítico e atuante em sua realidade.

Sob esta ótica, o trabalho com os gêneros textuais discursivos torna-se uma oportunidade: utilizar a língua nos diversos usos do dia-a-dia, uma vez que os gêneros constituem as interações sociais. Sendo assim, por reconhecer a relevância do ensino utilizando gêneros textuais, como processo de desenvolvimento, de interação social e sobretudo o exercício de uma postura crítica frente à realidade, foi selecionado o artigo de opinião.

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre algumas concepções e características acerca da produção gênero artigo de opinião no aspecto do contexto escolar no ensino da Língua Portuguesa. Embasa-se a partir de estudos de Bakhtin (1992), Bronckart (2003), Rodrigues (2000), Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), Vasconcellos (2008): Shneuwly e Dolz (2004) Base Nacional Comum Curricular (2017), Kleiman (2008, p.19) Bräkling (2000), Marcuschi (2007).

¹ Mestranda em Linguística e Ensino pelo MPLE/UFPB

² Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

Inicialmente este trabalho permiti-nos, trazer contribuições teóricas que ajudem a refletir sobre a necessidade de tomar os gêneros textuais, em específico o gênero “artigo de opinião”, como objeto de estudo, relevante para a construção discursiva e argumentativa nas situações sócio comunicativas dos alunos inseridos no processo de desenvolvimento de aprendizagem.

GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS

Os gêneros textuais discursivos estão presentes nos variados contextos da atividade humana de forma consciente ou não, envoltos no dinamismo das interações sociais. Bakhtin (1997) por sua vez nos enfatiza,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p.280).

Nesse sentido, estão intrinsecamente ligadas as práticas comunicativas de maneira espontânea, apresentando diversos conteúdos temáticos e estilísticos, podem sofrer modificações ou adaptações ao longo do tempo, isso acontece de acordo com as necessidades atribuídas pelo convívio social no qual estamos inseridos. Na mesma razão Bronckart (2003) acrescenta que:

Todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular. Por isso, a produção de cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos, mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação. (p. 108).

Levando em consideração o excerto citado anteriormente, é notório a percepção de que os gêneros se ressignificam em virtude das interações e influências do meio social, fazendo com que lhe sejam atribuídos modificações e até mesmo o surgimento de novos gêneros.

Destaca-se também, a inesgotável variedade dos gêneros discursivos, tendo em vista que os mesmos estão intrinsicamente ligados a atividade humana e âmbitos de comunicação. Organizar um texto e dominar um gênero discursivo exige do indivíduo

inserido neste processo, um nível de conhecimento pra compreender a construção composicional, o estilo, esfera de circulação, o seu contexto de uso.

Ainda segundo do Bakhtin (1997), os gêneros discursivos podem ser divididos em dois grupos: gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são definidos em textos que fazem parte da linguagem espontânea, cotidiana, em situações informais. Os gêneros secundários por sua vez, trata-se de situações comunicativas que exige uma linguagem com aspecto complexo e evoluído. Ambos os gêneros (primários e secundários) são interdependentes e serve de base para formação do outro, em uma constante transição.

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários de outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo). (BAKHTIN, 1997, p. 281-282).

É imprescindível a familiarização da multiplicidade dos gêneros textuais em nossas práticas. Dessa forma, as ações pedagógicas necessitam dar sentido ao ensino dos gêneros presentes nos diversificados contextos. Por conseguinte, é o âmbito escolar que os gêneros textuais podem ser explorados e desenvolvidos, por meio de atividades comunicativas favorecendo assim, o aprendizado linguístico e textual necessário para refletir sobre as formas de utilização considerando sua conjuntura de uso.

GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem vivenciadas por intermédio das práticas educativas, possibilitam uma organização não apenas das relações de interações dos sujeitos envolvidos, mas também nas configurações voltadas ao desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e sociointeracionistas.

As atividades de gêneros textuais trabalhadas no âmbito escolar são consideradas por alguns autores como instrumentos relevantes no processo de ensino-aprendizagem, onde o mesmo irá adquirir o conhecimento sobre o conceito e funcionamento da língua, como também trocar informações, registros e reflexões dos diferentes gêneros atribuídos. Bakhtin (1992, p. 302) afirma que:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir o gênero. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Pode-se dizer que o processo educativo, possibilita também por meio dos estudos dos gêneros, sejam eles orais ou escritos, contribuições na compreensão do funcionamento e na utilização dos seus diferentes usos de comunicação e práticas sociais. A Base Nacional Comum Curricular (2018) destaca que as práticas sociais acontecem de forma verbal, corporal, visual, sonora e digital e por meio dessas interações os mesmos se reafirmam como sujeitos sociais.

Desse modo, a escola tem um papel importante de proporcionar ao aluno a ampliação de suas capacidades, desenvolvimento de habilidade e competências que lhe são atribuídas no contexto educacional, mas além disso, fornecer subsídios para o crescimento e a construção de uma condição protagonista e inovadora. Pois, segundo Vasconcellos (2008):

É dever da escola cumprir um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, resignificá-la e buscar novas alternativas. (VASCONCELLOS, 2008. p. 14).

Entretanto, no contexto nacional, muitos alunos apresentam dificuldades na produção do gênero, tanto na modalidade escrita, como na oral. Fica claro que, é imprescindível a necessidade que a escola tem em estabelecer condições para produção dos gêneros de forma satisfatória, por meio de condições reais ou aproximadas ao contexto social do aluno no qual pertence, para que assim, o mesmo inserido no processo de aprendizagem possa refletir, mas sobretudo implementar em suas práticas cotidianas de maneira crítica. Como afirma Shneuwly e Dolz (2004),

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (p. 69).

Espera-se que os gêneros sejam compreendidos em nosso meio como produtos de contínuo movimento histórico e dimensão social. Em conformidade com a incorporação dos gêneros no espaço escolar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente aprovado em nosso país em 2018 os gêneros textuais discursivos tornaram-se pontos importantes de ensino na escola, com o objetivo de propiciar os alunos o desenvolvimento de competências analíticas dos contextos como também sua utilização, partindo do pressuposto da interação social.

ARTIGO DE OPINIÃO COMO GÊNERO DISCURSIVO

Sob a ótica de Schneuwly e Dolz (2004) os gêneros textuais são pertinentes e produtivos no ambiente da sala de aula, sua aplicação auxilia no processo de aprendizagem. O gênero artigo de opinião, encontra-se nos gêneros discursivos de ordem argumentativa. Diferentemente de outros textos dissertativos/argumentativos, se destaca, por articular expressões, reflexões, opiniões e pensamentos dos alunos por promover o debate sobre questões polêmicas que atravessam nosso cotidiano.

Bräkling (2000) define o artigo de opinião como:

um gênero de discurso onde se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor. (BRÄKLING, 2000, p.154).

Desse ponto visto, compreende-se que o objetivo deste gênero é tornar visível o posicionamento e ponto de vista do indivíduo no processo de produção, ou seja, o autor, em relação aos temas abordados. Trata-se de um dos gêneros mais manifestos entre os textos jornalísticos, como também, abre discussões de diversos temas da sociedade levando em consideração os momentos históricos, culturais, socioeconômico.

Nesse sentido, o gênero textual artigo de opinião é um excelente instrumento para ser trabalhado na escola por possibilitar o crescimento intelectual, crítico do aluno. Sobre isso, Rodrigues (2000, p.216) ressalta:

O ensino-aprendizagem da produção do artigo justifica-se pela sua relevância sociodiscursiva, dada sua importância como um dos instrumentos para a

promoção da efetiva participação social aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita. Sua relevância destaca-se pela sua dimensão pedagógica, quer dizer, pela função que pode desempenhar no desenvolvimento de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa.

Com base, ainda, no que afirmou o autor, é preciso refletir sobre as produções escritas no ambiente escolar, em relação ao gênero artigo de opinião, onde possibilite não apenas a interação dos sujeitos, mas também sua produção protagonista objetivando ultrapassar as suas práticas de escrita além do contexto escolar. Como afirma:

[...] para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade [...]. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. (MARCUSCHI, 2007, p. 24-25).

Isso nos mostra que fazer uso dos gêneros textuais no âmbito da sala de aula é de grande relevância, principalmente quando o aspecto social dos envolvidos está atrelado ao processo. O trabalho com o Artigo de Opinião, no contexto escolar tem objetivo estabelecer condições para o desenvolvimento da compreensão, o estímulo dos aspectos linguísticos, discursivos, a produção escrita e sobretudo a formação de um sujeito letrado, crítico e capaz de interagir por meio de suas concepções; manifestando-se em ações transformadoras no contexto dos espaços sociais e sobretudo possibilitar a capacidade de ultrapassar os conhecimentos acerca do gênero abordado.

Quanto à produção de artigos de opinião, Bräkling (2000) reflete que, para que aconteça a sua construção e efetivação, é de suma importância volta-se aos aspectos de composição de um repertório temático, como também o desenvolvimento de uma sequência didática. Por essa razão, é de suma importância disponibilizar no processo uma gama de possibilidades que o levem a refletir sobre as suas formas de utilização. Dessa forma:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados, isto é que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escritas, em situações de comunicação diversas. (DOLZ, NOVERRAZ & SHNEUWLY, 2004, P.96).

Na mesma tônica organizativa, percebe-se que o contexto escolar deve propor situações didáticas diversificadas, onde possibilite diferentes situações que ajude a perceber o propósito do objeto de ensino. Indicar o caminho constitui, que o aluno aprenda a compreender quanto produzir, esse processo pode ser utilizado por intermédio de uma Sequência Didática .

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), as Sequências Didáticas são instrumentos que propiciam ações, de escuta, leitura, escrita e reescrita, ocasionando intervenções gradativas que superem os limites e progressos dos sujeitos que lhe foram oportunizados no estudo do gênero. Pois como bem enfatiza Kleiman (2008, p.19):

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

É necessário compreender a importância de desenvolver as condições favoráveis de produção dos gêneros, para que os alunos envolvidos possam em organizar suas ideias, desempenhar condições de análises, para posteriormente consolidarem um posicionamento favorável ou desfavorável às questões nos quais lhe foram expostas. Mas sobretudo, a compreensão de que o uso gênero artigo de opinião não se restringe apenas aspectos discursivos e linguísticos, mas sobretudo o processo de aquisição do conhecimento nos mais vários contextos sociais.

Por fim, ressalta-se a importância do uso de gêneros discursivos no cotidiano da escola, desfrute de uma aprendizagem significativa visando a formação de alunos autônomos e letrados socialmente, pois, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p.73), “as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular.”

Desse modo, apresentaremos na sequência, as considerações finais, na qual destacamos de forma concisa reflexões acerca do processo de ensino do gênero artigo de opinião com base no referencial teórico esmiuçado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos, que nosso trabalho vem reforçar a importância de proporcionar no âmbito da sala de aula o trabalho com o gênero discursivo artigo de opinião,

objetivando desenvolver nos indivíduos inseridos neste processo educativo o desenvolvimento de recursos identificadores do próprio gênero, o mesmo também voltado para uma participação no contexto social de maneira ativa.

Desse modo, pensamos em sinalizar neste trabalho, referenciais teóricos relevantes para se conhecer o gênero artigo de opinião e seus elementos significativos no processo de elaboração, é um instrumento importante para desenvolver nos alunos capacidades leitoras, escritora de maneira autônoma e crítica, ampliando dessa forma o leque das competências linguísticas no qual lhe estão atribuídas.

Diante disso, ensino do gênero textual possui elevada importância em Língua Portuguesa, na visão Bakhtiniana os alunos escreverem e falarem considerando os contextos da comunicação, constitui socialmente diferentes manifestações nas práticas sociais. É de suma importância torná-lo objeto de ensino por incentivar os alunos a escreverem e falarem considerando os contextos da comunicação, mas partindo da premissa do desenvolvimento das competências comunicativas em diferentes situações e níveis de uso da língua escrita e oral.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com Artigo de Opinião: Re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula-praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado da Letras, 2000, p. 149-171.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES. H. R. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO. R. (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das letras, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento** – projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. 18ª ed. Libertad Editora, São Paulo, 2008

MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E IMAGENS DE CONTROLE EM MATERIAIS DIDÁTICO: DA DISTINÇÃO SOCIAL AO RACISMO

*Fabiola Jerônimo Duarte³
Henrique Miguel de Lima Silva⁴*

INTRODUÇÃO

A elaboração deste artigo surge a partir do projeto de pesquisa submetido ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, no qual faço uma breve perspectiva acerca do que são marcadores sociais da diferença e imagens de controle e como a presença destes em materiais didáticos podem contribuir para a distinção social e o racismo, visto que os materiais didáticos são elaborados para seguirem a proposta de promover uma educação igualitária e que respeite a diversidade, mas de forma silenciosa e por vezes sutil, contribuem também para que visões estereotipadas e de cunho racista sejam construídas, reforçadas e repassadas no meio educacional de inúmeras escolas de nosso país.

O interesse em propor a abordagem dos marcadores e imagens de controle em materiais didáticos advém da ideia de que os livros didáticos, que acompanham alunos de escolas públicas de nosso país durante toda a educação básica são elaborados pensando em uma coletividade e não individualidade, visto seu caráter homogêneo. Desconsiderando, assim, sua utilização em contextos sociais diversificados e uma escolha pensando, muitas vezes, nas pretensões educacionais das escolas ou pela própria ideologia do professor, ao invés de priorizar o público que irá consumir este material didático ao final de todo o processo, que são de realidades sociais, culturais e étnicas distintas.

Pensando neste público receptor e na escola como um espaço de aprendizagem, de difusão de ideias e valores, mas ao mesmo tempo como um âmbito no qual as hegemonias se alicerçam e solidificam cada vez mais, refletimos como o material didático, em especial o de língua portuguesa, por meio da linguagem e dos inúmeros discursos podem contribuir para o aumento das ações racistas e desigualdades sociais

³Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁴ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

em relação às pessoas de cor negra e, conseqüentemente, com o atravessamento simultâneo desses fatores podem delinear identidades.

Por isso, recorreremos aos estudos da Linguística Aplicada, em uma perspectiva transdisciplinar e crítica, para explicitar como a linguagem, por meio de discursos, produzidos e de forma implícita ou explícita, nos afetam, tantos em termos sociais quanto individuais, ao mesmo tempo em que podem contribuir para acirrar as diferenças sociais e o racismo estrutural.

MARCADORES SOCIAIS E IMAGENS DE CONTROLE

No livro *Black Feminist Thought*, Patrícia Hill Collins define marcadores sociais como um conceito “usado em referência a diferentes tipos de opressão, como as de raça, gênero, classe, sexualidade, religião e status de cidadania” (SCHWARCZ, 2019, p. 11), embora até meados de 2008, se estudava, no grupo de antropologia da USP, o termo raça dissociado de outras categorias, dado o caráter biológico e o termo marcador como significante de raça (BRAH, 1996).

Contudo, a categoria raça quando associada a outros marcadores, ou seja, na perspectiva interseccional, reafirma a visão de que marcadores são pensados e utilizados como uma maneira de dominação e “são diferenças socialmente construídas e cuja realidade acaba por criar, com frequência, derivações sociais, no que se refere à desigualdade e à hierarquia.” (SCHWARCZ, 2019, p. 11).

Conseqüentemente a categorização social dos sujeitos contribui para que as distinções sociais sejam acirradas, visto que,

Raça, gênero, sexo, geração, classe, região são, assim, categorias classificatórias compreendidas como construções particulares (e referidas a determinados contextos específicos), locais, internacionais, histórias e culturais. Elas fazem parte das representações sociais das nossas mitologias, mas também possuem grande impacto no mundo real, uma vez que permitem a produção de identidades coletivas e também de hierarquias, bem como toda sorte de discriminações sociais. (SCHWARCZ, 2019, p.16).

Assim, entendemos que marcadores sociais não apenas são classificações generalizadas, mas que traduzem sobreposição de raças e manipulação dos indivíduos que se auto classificam, visto que, por exemplo, a cor e estereótipos físicos são utilizados para apontar para o lugar social dos indivíduos ou estigmatizá-los como pobres e marginalizados. Por isso, estudar esses marcadores associados possibilita

que este entrecruzamento contribua para a perspectiva de análise que visa responder problemas teóricos e empíricos, por meio de um paradigma interseccional.

Neste sentido, os estudos feministas contribuíram tanto para a formação do conceito marcador, por meio do feminismo negro e do feminismo lésbico dos anos 1980 (HIRANO, 2019), bem como para a definição de “interseccionalidade” e o entendimento da ideia de matriz de dominação, devido

a palavra marcador possibilitar trazer outros elementos para a análise, observando que um grupo que sofre discriminação interseccional em determinados contextos pode ter uma pequena margem de vantagem em relação a outros grupos submetidos a opressões entrecruzadas. O das vantagens ou desvantagens, tanto do grupo oprimido quanto de grupo opressor.” (HIRANO, 2019, p. 37).

Observamos, assim, que a relação entre oprimido e opressor é permeada por desigualdades sociais ainda naturalizadas, não apenas no Brasil, mas também em diversos outros países periféricos do mundo (SOUZA, 2003). Esta naturalização acaba por impedir a sociedade de uma conscientização e respeito que as diversas políticas públicas e lutas empreendidas em prol da aniquilação do racismo e distinção social ainda não foram capazes de promover.

Por isso, além dos marcadores sociais como ferramenta analítica de forma interseccional da ideia de matriz de dominação, surge o termo imagens de controle para explicar como a visão estereotipada e o preconceito social e racial são estruturados por grupos dominantes e justificados por um estereótipo que subjuga a raça negra como inferior e suscetível para vivenciar situações nas quais a inferiorização pela cor seja um acontecimento não esporádico, mas sim passível de ocorrer com qualquer indivíduo negro.

Sendo assim, mesmo que o termo imagens de controle venha do feminismo negro e inicialmente tenha sido cunhado como “um conceito organizado a partir da perspectiva de mulheres negras, são facilmente aplicáveis para pensar outras experiências de luta por emancipação” (BUENO, 2019, p. 24) que são articulados principalmente por meio do racismo.

Consequentemente, as imagens de controle são articuladas por grupos dominantes para justificar uma dominação e ampliam injustiças sociais, por meio de marcadores, tais como raça, gênero e classe, empregando umas imagens nas representações que modela identidades e percepções. Portanto, configura-se como uma forma generalizada de dominação e inferiorização do outro. (BUENO, 2020).

Apresentadas estas breves considerações acerca da articulação de ferramentas analíticas como marcadores sociais e imagens de controle, observaremos no tópico seguinte, como marcadores e imagens de controle aparecem nos materiais didáticos e impetram o racismo e diferenças sociais nos contextos educacionais, por meio de uma linguagem silenciosa e quase imperceptível.

MATERIAIS DIDÁTICOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Os livros didáticos são um recurso educacional distribuídos e usados por alunos de escolas públicas de nosso país durante toda a educação básica, em contextos sociais diversificados e são elaborados e selecionados sem que se observe o público que irá consumir este material didático ao final de todo o processo, que são de realidades sociais, culturais e étnicas distintas.

Para termos uma dimensão da quantidade de livros didáticos produzido em nosso país, dados do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) mostram que no PNLDE de 2020, foram produzidos para a educação básica quase 180 milhões de exemplares. Deste quantitativo, 80 milhões de exemplares foram destinados a alunos do ensino fundamental e 20 milhões aos alunos do ensino médio. Assim, o material didático que alcança tantos alunos de nosso país na pretensão de produzir conhecimento, “além de carregarem uma dimensão econômica e mercadológica que incide na adequação de seus conteúdos para um mercado que rende um número altíssimo de cifras por ano” (MONT; SILVA, 2020, p. 132), contribui para a consolidação e aumento das diferenças sociais entre alunos em inúmeras cidades e realidades de nosso país, principalmente, tendo em vista que o preconceito “possui artimanhas e articulações que perpetuam algumas desigualdades sociais, econômicas e culturais” (CASTRO, 2011, p. 7).

E muitas dessas artimanhas de cunho racista circulam em diversos meios sociais e por múltiplas linguagens, de forma persistente e silenciosa, afetando também na elaboração de materiais didáticos, já que as diferenças entre nós e os demais existem na mente das pessoas ou grupos de pessoas e são introduzidas de forma recorrente e por formas diversas em mecanismos educativos, sendo, conseqüentemente, traduzidas em opiniões verbalizadas (MUNANGA, 2013).

Para que esta situação não seja comum em contextos educacionais, os professores, tanto no momento de escolha do material didático quanto ao longo das

aulas devem estar atento as infindáveis formas de articulação da linguagem e dos discursos que são expostos aos alunos, já que lamentavelmente, não percebem a presença destes estereótipos e preconceitos, acaba reforçando a transmissão de discursos que ampliam diferenças sociais e consolidam o próprio racismo nas escolas.

Portanto, a presença de estereótipos em materiais didáticos pode contribuir definitivamente para a construção ou esfacelamento de uma identidade, visto que a construção da imagem do negro associada a marginalização ou pobreza pode ser configurada como, conforme Santana e Matos (2016, p. 215),

uma agressão à minoria que causa sofrimento e revolta e às vezes a não aceitação de si mesmo, fato causado por aspectos históricos, políticos e socioeconômicos em que se propaga que a identidade negra não deve ter o mesmo espaço que os demais, podemos perceber que as instituições do estado perpetuam práticas racistas em escolas.

Assim, por meio de marcadores sociais e imagens de controle em materiais didáticos, na própria escola onde estudam “os alunos que são negros não se sentem inseridos nesse contexto, além de sofrerem diversas vezes atentados verbais e não verbais por parte da sociedade” (SANTANA E MATOS, 2016, p. 213), já que pessoas de cor negra são caracterizadas naturalmente como os marginalizados, moradores de periferias, que vivem em extrema pobreza, que ocupam os cargos de menor prestígio social ou desprovidos de instrução.

Por isso, alunos negros acabam por presenciar exemplos de indivíduos com os quais se identificam e que são exemplificados para si e para os demais colegas, por vezes brancos e pertencentes a outras classes sociais, como realidades futuras para aqueles que são de cor negra e pobres. Criando assim, uma perpetuação e acentuação das diferenças entre as pessoas, ao mesmo tempo em que subalternizam de corpos negros no próprio meio educacional.

Além disso, outro impacto da presença da inferiorização do negro nas ilustrações e outros discursos do livro didático, por exemplo, “desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial”. (SILVA, 2005 p. 24), renegando até mesmo sua imagem, cor ou raízes culturais.

E já que a prática é produtora de poder (BRAH, 2006), ao mesmo tempo em que os marcadores sociais e imagens de controle podem fortalecer os inúmeros discursos

de subjetividades dominantes em materiais didáticos, contrapondo-se a isto, o meio educacional precisa buscar possibilidades de construir uma nova visão acerca do negro, como um ser liberto, que não é desprovido intelectualmente e que pode sim viver e ter direito a uma realidade além das representadas e justificadas em materiais didáticos.

Neste sentido, compreender os múltiplos discursos com os quais convivemos em nosso dia a dia e como estes afetam nossas vidas no meio social pode minorar a continuidade do racismo, assim como a não aceitação deste como enraizado e infundável. Por isso, é na proposta de uma Linguística indisciplinar e ao mesmo tempo transdisciplinar que poderemos entender e ao mesmo tempo pensar meios para impedir que marcadores e imagens de controle sejam articulados como linguagens despreziosas e contribuam para a consolidação da matriz de dominação entre raças.

A LINGUÍSTICA APLICADA E A ABERTURA PARA AS VOZES SILENCIADAS

A Linguística Aplicada (doravante LA) no Brasil surge com a perspectiva de um olhar voltado para o ensino de línguas estrangeiras, porém as inúmeras discussões tecidas ao longo do tempo sobre o que de fato é fazer Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (2006, p. 14). “o conduziu a pensar uma linguística aplicada que dialogasse com teorias que estão atravessando o campo das ciências sociais”

Logo, pensar uma linguística aplicada, por esta perspectiva e associada à compreensão sobre problemas sociais permeados pela linguagem, resultou em um movimento chamado de Linguística Mestiça ou Indisciplinar, no qual atentou-se para as teorizações extremamente relevantes das ciências sociais e nas humanidades que precisavam ser incorporadas à LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 15).

Consequentemente, a LA tem adentrado em uma série de contextos além da sala de aula de língua estrangeira, debatendo aspectos referentes a linguagem em uso e criando meios para problematizá-los.

E assim a LA, precisa dialogar têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais, na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social vê-la compreendida por outras histórias. (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Assim, é importante considerar problemas relacionados à linguagem, que sejam

relevantes socialmente e por meio da linguagem em uso e permeada por fatores contextuais. Em outras palavras, se a linguagem é observada como uma prática social, fatores sociais e culturais estão imbricados na linguagem, sendo partes constituintes e constitutivas desta.

Portanto, a LA requer adotar uma postura crítica e contextualizada da linguagem, entendendo que toda e qualquer prática discursiva “envolve escolhas que tem impacto no mundo social e nele interferem de formas variadas” (FABRÍCIO, 2006, p. 49) e sendo por meio da linguagem também que subjetividades são construídas, visto que os sujeitos são performatizados pelo discurso.

É com base nessa compreensão sobre a Linguística Aplicada, que se percebe a importância de dedicar um olhar mais criterioso sobre o material didático que está sendo utilizado nas aulas, em especial as de língua portuguesa, uma vez que esta disciplina, segundo a BNCC, tem como uma das suas principais competências levar os alunos a:

compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.55).

Neste sentido, é essencial, não apenas a conscientização de alunos, dos docentes e da escola, como um todo, de que discursos operacionalizados por marcadores sociais e imagens de controle contribuem para as “práticas discriminatórias e preconceituosas no contexto educacional, assim como o forte racismo que se perpetua ao longo do tempo repassado através dos livros didáticos.” (SANTA’ANA, 2005, p. 50)

Tendo em vista, que estereótipos funcionam como sinais ou representações que são decodificadas por leitores e, “especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a autorejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado”. (SILVA, 2005, p. 24), dado que, “a produção discursiva não é feita de maneira aleatória, mas obedece aos interesses das instâncias e das relações de poder que a produz. Por ser um acontecimento, o discurso não é imaterial, pois materializa-se nas práticas sociais dos sujeitos e nestes produz efeitos” (SILVA e JUNIOR, 2014, p. 12).

Por isso, se a linguística é um meio de explicar e organizar a vida social (MOITA LOPES, 2006), é preciso que os sujeitos tenham ciência sobre os discursos dominantes e a linguagem por meio dos quais grupos são oprimidos e marginalizados. Por isso, a necessidade de compreender tais discursos e buscar meio de resistir e transgredir as fronteiras da dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões aqui apresentadas, percebemos que cada vez mais o racismo e outras distinções sociais são enraizadas em nossa sociedade e por meios diversos, que não apenas são utilizados para categorizar os sujeitos, mas também para utilizar-se dos próprios estereótipos para justificar tais desigualdades e um racismo que se perpetua ao longo dos tempos.

Em face destas discussões, atentar para o material didáticos e entender como as injustiças sociais são materializadas e operacionalizadas por meio da linguagem nele, possibilitará perceber os discursos e como as matrizes de dominações são e regidas em uma sociedade na qual ainda o próprio contexto educacional acaba aguçando discursos de diferenciações, ao invés de contribuir para minimização dos esfacelamentos identitários e subjetivos.

REFERÊNCIAS

- BUENO, Winnie Campos. **Processos de resistência e construção de subjetividades no pensamento feminista negro**: uma possibilidade de leitura da obra *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2009) a partir do conceito de imagens de controle. 2019 (Dissertação Mestrado em Direito) Unisinos, São Leopoldo, 2019.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. nº26, 2006. pág. 329-376.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CASTRO, Silvia Elaine Santos. Marcadores sociais da diferença: sobre as especificidades da mulher negra no Brasil. In: GT4 – RACISMO, INTOLERÂNCIA e POLÍTICAS PÚBLICAS. 2011, Londrina. **Marcadores sociais da diferença**: sobre as especificidades da mulher negra no Brasil. Londrina, 2011. P. 1-10. Arquivo PDF. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/marcadores-sociais-da-diferenc3a7a-sobre-as-especificidades-da-mulher-negra-no-brasil-silvia-elaine-santos-de-castro1.pdf>>. Acesso em: 16 mar 2021.

FABRÍCIO, Branca. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HIRANO, Luis Felipe Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias. In HIRANO, Luis Felipe; Kojima; ACUÑA, Mauricio; MACHADO, Bernardo (Orgs.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.

HIRANO, Luis Felipe; Kojima; ACUÑA, Mauricio; MACHADO, Bernardo (Orgs.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.

Munanga, Kabengele. Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. **Cadernos PENESB**, Niterói, Rio de Janeiro, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SANT'ANA, Antônia. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático in Superando o Racismo na escola. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES

*Patrícia Roberta da Silva⁵
Henrique Miguel de Lima Silva⁶*

INTRODUÇÃO

O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) faz parte do meu cotidiano. A minha experiência profissional começou com alunos ou educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, posteriormente, anos finais, e mais para frente, do ensino técnico, ensino médio e ensino superior, em diferentes perspectivas, quais sejam: Português-Libras, Libras-Português e Libras-Libras. Tudo isto me proporcionou trabalhar com surdos nos mais distintos níveis educacionais, oportunizando as mais variadas experiências, em diversificados contextos.

Na universidade, como professora-regente de Libras para discentes ouvintes de diferentes cursos de Licenciatura, percebi que os sujeitos discentes estão implicados em seus cursos, nos quais serão profissionais. Em virtude disto, provavelmente, a Libras é estudada com seriedade e dedicação por estes estudantes.

No entanto, em outra experiência, em que sou professora-intérprete em um curso básico ofertado para toda a comunidade, tanto escolar como extraescolar, os discentes ouvintes alegavam ter muitas dúvidas, porém, muitos deles não se envolviam nas aulas de Libras. Esta língua parece ser algo extremamente difícil para eles aprenderem.

Senti-me motivada, a partir destas duas experiências diferentes, a refletir sobre o que os docentes têm usado como estratégias em sala de aula que possam ajudar o aluno ouvinte a aprender Libras. Além disto, as pesquisas quanto a Libras como L2 para ouvintes são restritas. A partir desta realidade, elaboramos a seguinte pergunta motivadora: como ocorre o ensino-aprendizagem de Libras como L2, em um curso básico, de uma escola estadual de Pernambuco?

⁵Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁶Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

A oficialização e o reconhecimento de Libras como língua oficial da comunidade surda, através da Lei nº 10.436, de 2002, determinam, pelo que é estabelecido no Artigo 4º, que os sistemas educacionais devem garantir a inclusão do surdo, nos mais diferentes níveis, por meio da sua língua materna.

Além desta, outras leis nos âmbitos estaduais e municipais garantem a legitimidade desta língua. Dentro da longa história da educação de surdos na busca por seus direitos na sociedade, despertou-se uma procura de cursos de Libras pelos mais diversos profissionais. Com o aumento desta procura, surgiram diferentes cursos de Libras, observando que a Libras deve ser compartilhada com a sociedade para que, assim, as mais diferentes pessoas e profissionais de nossa sociedade possam se relacionar com o surdo, minimizando o preconceito ou a dificuldade de interação dos surdos com ouvintes. Uma forma de propiciar esta interação é estimulando o ouvinte a aprender Libras.

Considerando o posto, como objetivo geral, temos: verificar como está na atualidade o ensino-aprendizagem de Libras como L2 em uma escola estadual de Pernambuco. E como específicos: a) descrever uma turma de Libras como L2 conforme o relato de docentes e b) apresentar estratégias de ensino-aprendizagem de Libras como L2 sugeridas por docentes.

Justifica-se este trabalho, pois podem ser dadas formas para minimizar as dificuldades do discente para aprender Libras como L2, a partir de estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas em sala de aula. Segundo Brown (1994 apud GESSER, 2012, p. 14) “ensinar é uma arte, mas é também ciência!” Arte por tornar possível que cada indivíduo exercite suas mais diferentes habilidades; e ciência porque utiliza teorias e conhecimentos como base de sua atuação.

REFLEXÕES TEÓRICAS

A língua é parte social da linguagem, de acordo com Saussure (1969), “o pai da Linguística”. Ele afirma que a língua é um sistema de signos, e sendo assim, um contrato social, que existe pela comunidade e para a comunidade, onde não cabe ao indivíduo modificá-la ou mesmo criar uma.

Neste trabalho, faz-se necessário focalizar duas modalidades de língua: L1 – língua materna, e L2 – segunda língua. Conforme Leite (1995, p. 65):

É costume identificar a “língua materna” como a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver uma outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação. Se adotarmos estas definições podemos inferir que a qualificativa “materna” presente na expressão se refere à primeira língua. [...] (LEITE, 1995, p. 65).

Ao passo que a segunda língua:

[...] exige uma relação (política, cultural, literária, histórica, etc.) entre um país que a adota como língua oficial. É uma língua não materna, com identidade linguística e cultural distinta da língua principal que domina na comunidade onde essa língua segunda é adotada e reconhecida (CEIA, 2011, p. 62).

Partindo do ponto de vista legal, percebe-se o expressivo crescimento, em nível nacional, do respeito e do reconhecimento da Libras como segunda língua em nosso país. A Lei nº 10.436, de 2002, a reconhece como tal e, conseqüentemente, coloca um ponto final, em muitas discussões existentes, sobre a eficiência da comunicação visogestual, como língua, de fato.

O Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamente esta Lei, enfatiza a necessidade do ensino-aprendizagem desta língua, em seu Capítulo II, Artigo 30, onde afirma que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, e nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia, Letras e demais licenciaturas, de instituições de ensino, públicas e privadas. Essa Lei vem corroborar o papel do ouvinte, diante da utilização das línguas de sinais. Neste mesmo Decreto, o capítulo III aborda sobre a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras. Com isso, delibera a possibilidade de ouvintes ensinarem essa língua.

Em se tratando da diferença entre aquisição e aprendizagem, aqui assumimos que para o surdo a Libras é adquirida, uma vez que, conforme McLaughlin (1978), a aquisição se refere ao processo natural de uma nova língua, sem preocupações com regras, conteúdo ou avaliação. Simplesmente existe a busca pela comunicação entre os sujeitos inseridos na comunidade da língua objetivada. Nosso foco aqui, entretanto, será na aprendizagem de uma segunda língua no sentido de que esta aprendizagem ocorre de maneira formal, consciente, com a preocupação de observar os erros (KRASHEN 1985).

De acordo com Cook (1991), diversos são os fatores que podem influenciar a aprendizagem de uma segunda língua como a motivação, as aptidões individuais, as estratégias de aprendizagens utilizadas no processo, como também a idade.

O fator motivação pode se dividir da seguinte maneira: motivação integrativa e motivação instrumental. A motivação integrativa é aquela em que aprender uma língua está ligada a cultura da comunidade. Segundo Cook (op. cit.), nesta motivação é observado se o aluno se identifica ou não com a cultura. A outra motivação é chamada de instrumental, pois é voltada para os planos profissionais, se o aluno está aprendendo por um motivo em especial que o motive a usar a língua.

Outro fator que influencia a aprendizagem da L2 são as aptidões individuais. Estas se referem às habilidades dos alunos, os quais se diferenciam uns com os outros, pois encontraremos alunos mais analíticos, outros com uma memória fantástica ou até mesmo aqueles que são comunicativos. O professor deve trabalhar essas aptidões para o ensino mais eficaz da segunda língua.

Quanto a outro fator, temos as estratégias de aprendizagem, as quais são fatores que auxiliam na aprendizagem da segunda língua. Cada aluno tende a selecionar estratégias desde como saber utilizar a segunda língua separadamente da primeira, observar a expansão do conhecimento sobre a língua, entre outras. O aluno, com o auxílio do professor, vai buscar quais estratégias de aprendizagem são mais significativas para o seu desenvolvimento.

Segundo Cohen et alii (1996) apud Gesser (2012, p. 57), as estratégias

[...] são passos ou ações selecionadas pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos [...] são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua.

Eles afirmam que os docentes não podem afetar um estilo cognitivo da aprendizagem de um aluno, mas podem buscar estratégias, provocando momentos em sala de aula onde o aluno tenha um controle eficiente, pois o uso de estratégias traz benefícios a esse processo.

Oxford (1990 apud GESSER, 2012, p. 60) identifica os seguintes tipos de estratégias:

Estratégias de memória –ajudam os alunos a armazenar e manter a informação.

Estratégias cognitivas –capacitam os aprendizes a entender e produzir língua.

Estratégias de compensação –permitem aos alunos se comunicarem apesar de suas deficiências no conhecimento da linguagem.

Estratégias metacognitivas –permitem que os aprendizes controlem seu próprio aprendizado através da organização, planejamento e avaliação.

Estratégia afetivas –ajudam os alunos a ganhar controle sobre as emoções, atitudes, motivações e valores.

Estratégias sociais –ajudam os alunos a interagir com outras pessoas.

Cada estratégia pode ter utilizada pelo docente, assim como pelo discente. Pode-se citar, segundo Gesser (2012), como exemplo no ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, a estratégia de memória. Nesta o professor pode criar um mapa conceitual, e fazer relação entre o sinal e a configuração de mão, realizando uma revisão estruturada utilizando os diálogos.

Em busca de alternativas que promovam a integração entre a teoria e a prática, Kumaravadivelu (2003) propõe que se assuma a condição pós-método, a qual possibilita aos professores gerar estratégias inovadoras orientadas para a sua sala de aula.

Diante disso, faz-se necessário, segundo Pimenta (2002), compreender mais sobre o que é ser um professor reflexivo. Para Libâneo:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

É, portanto, de extrema importância o papel do professor, pois é através de suas estratégias de ensino que ocorrerá uma aprendizagem eficaz, com o professor mediando à construção do conhecimento e proporcionando a diminuição das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator citado por Cook (1991) como influenciador da aprendizagem é a idade. Algumas pesquisas trazem a predisposição das crianças em aprender uma nova língua, como a de J. Johnson e E. Newport (1989), desenvolvida para testar a validade ou não da hipótese do período crítico. As autoras se basearam em Lenneberg (1967), o qual defende que este período corresponde a idade entre os 2 anos até a puberdade, tido como o mais sensível à aquisição da língua materna. Com os indivíduos que estavam aprendendo uma segunda língua, as autoras citadas verificaram que, de fato, a idade influencia na aprendizagem de uma segunda língua.

Apesar de existir esse período, que é considerado o “pico” da aprendizagem, “Os estudiosos de segunda língua preferem usar o termo “período sensível” para a

aquisição de segunda língua, pois há uma variação muito grande entre os alunos de L2 quanto ao sucesso na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua” (QUADROS; CRUZ; PIZZIO, 2007, p. 88 apud QUADROS, 2009, p.79).

Ademais, considera-se que um indivíduo com uma boa base linguística em sua L1 consegue utilizar recursos embasados na sua língua materna que os auxiliam no aprendizado de uma segunda língua. Crianças podem apresentar facilidade na aquisição da L2, porém jovens e pessoas com mais idade podem desenvolver habilidades para uma segunda língua, com determinação, motivação e uso de recursos e estratégias eficientes em sala de aula.

Falar sobre o ensino de Libras é pensar também sobre a formação de profissionais para trabalharem no ensino dessa língua, assim como o processo de ensino–aprendizagem, observando-se as características linguísticas da língua de sinais. Refletir sobre o ensino de segunda língua, aqui, requer o desenvolvimento de métodos no campo da língua de sinais e observar a língua através da linguística aplicada, e sua aplicabilidade no ensino de uma língua, que é na modalidade visogestual, necessitando de métodos diferenciados.

Em nosso trabalho, o foco está na aprendizagem de Libras por ouvintes falantes de língua portuguesa. Em se tratando de Libras, Brito (1997, p. 2) afirma que:

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral-auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais.

Ensinar Libras para ouvintes é trabalhar uma língua em outra modalidade, que além das questões linguísticas, deve-se observar o sujeito que neste caso é o ouvinte, o qual possui aspectos distintos em sua idade, formação, interesses, entre outros. Estes fatores ligados a outros influenciam na atuação do professor de língua de sinais (GESSER, 2012, p. 45).

Pensar sobre o ensino de Libras como L2 para ouvintes é proporcionar ao surdo à oportunidade de interagir na sociedade, dando a possibilidade comunicativa nos mais variados contextos sociais, por isso é de fundamental relevância social este ensino (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Freire (1996) afirma que a atuação do docente não se limita a sala de aula e nem se restringe apenas a sua disciplina, os professores ajudam na formação social dos estudantes. Vejamos:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparável entre mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja físico, biológico, sociólogo, matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não pode estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas (FREIRE, 1996, p. 77).

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que: “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa [...]” (ANDRÉ, 2007, p. 59).

A escola escolhida foi da rede estadual de Pernambuco, a qual possui uma grande quantidade de estudantes especiais matriculados, que fazem acompanhamento na AEE, no contraturno do estudo regular e, hoje, possui apenas o ensino médio mais o curso de língua de sinais. A escolha desta escola ocorreu pelo fato de a autora deste trabalho ser funcionária efetiva, no cargo de professor intérprete de Libras, e por conhecer a seriedade do trabalho prestado às comunidades interna e externa. Em seu corpo docente, encontramos professores de diferentes disciplinas (Português, Matemática, Geografia, Biologia, etc.), assim como professores auxiliares que acompanham os estudantes com necessidades especiais, psicopedagogos, uma psicóloga, professores de Libras e professores intérpretes de língua de sinais.

Os dois professores entrevistados (que serão denominados PS - Professor Surdo e PO - Professor Ouvinte) ensinam nas turmas do curso de Libras como segunda língua para ouvintes, em turnos diferentes, precisamente nos turnos da tarde e noite. Este curso é oriundo de um projeto da Gerência Regional Metropolitana Sul – METROSUL – que gerencia esta unidade de ensino junto à Secretaria de Educação de Pernambuco. A implantação deste curso mudou a realidade da comunidade escolar (docentes, estudantes e todos os funcionários), assim como a comunidade externa (vizinhança). É possível perceber, antes de iniciar o curso, o interesse em aprender Libras tanto por

alunos ouvintes como professores. E este interesse é motivado pela possibilidade de interagir com os estudantes surdos da referida escola.

Quanto ao trajeto profissional e acadêmico destes professores entrevistados, PS nos respondeu que primeiramente se formou em Pedagogia, realizou o curso de instrutor e, posteriormente, formou-se em Letras/Libras. Relatou que começou a trabalhar no município pernambucano de Itapissuma, onde atuou por 6 anos, em parceria com a professora de língua portuguesa em uma sala bilíngue. Posteriormente trabalhou no município de Paulista como auxiliar pedagógico, durante 5 anos. Depois conseguiu um contrato como instrutor de Libras no estado de Pernambuco, cursou sua especialização em Libras, e foi aprovado no concurso para professor instrutor de Libras neste mesmo estado.

Já o PO relatou que é formado em Pedagogia, curso que oportunizou conhecer a Libras, quando começou a estudar esta língua e a fazer estágio em escolas municipais de Pernambuco. Em seguida, fez o curso técnico de Tradução e Interpretação em Libras, curso que oportunizou trabalhar com a língua de sinais. Inicialmente, como professora instrutora de Libras efetiva no município de Pernambuco chamado de Cabo de Santo Agostinho, depois buscou melhorar profissionalmente e tornou-se especialista em Libras. Atualmente também é professor instrutor de Libras de uma escola estadual de Pernambuco.

Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos um questionário, respondido pelos professores selecionados do curso. Cabe ressaltar que os professores entrevistados nesta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo assim oficialmente que tal pesquisa acontecesse. É importante esclarecer que existem diferentes turmas, desde o nível básico até o avançado, para delimitar esse campo, optou-se por observar turmas do básico.

A coleta de dados, ocorrida em abril de 2020, infelizmente por conta da pandemia vivenciada na atualidade, ocorreu através do envio de *e-mail* para os professores entrevistados, os quais conheço presencialmente. Este *e-mail* continha um questionário anexado cujas perguntas foram traduzidas para Libras (um dos docentes é surdo), que auxiliaram na construção do corpus do trabalho e da análise.

Para o procedimento de análise dos dados, utilizamos a técnica de categorização. Segundo Oliveira (2014, p.93), “[...], em pesquisa é preciso se estabelecer categorias para que se faça um trabalho sistematizado e coerente”.

Estabelecemos como categorias de análise: a) Turma de Libras como L2 e b) Estratégias de ensino-aprendizagem.

ANÁLISE DOS DADOS

a) Turma de Libras como L2 – questões 2 a 4

QUADRO 1 - PERGUNTA 2

Pergunta	Resposta PS	Resposta PO
Você ministra aulas de Libras como L2 em um curso básico. Nesta turma existem quantos estudantes matriculados? E qual é o padrão de idade entre eles, do mais novo ao mais velho? Você supõe que o número de estudantes e a idade deles influenciam ou não no ensino-aprendizagem de Libras? Por quais razões?	<i>Ensino no curso de Libras em uma turma do básico I. Possuem 50 alunos matriculados, com idade entre 15 à 60 anos. Eu acredito que não influencia, a pessoa em qualquer idade que tenha vontade de participar e aprender podem desenvolver.</i>	<i>[...há] cinco turmas de 40 alunos cada. As idades são bem variadas, temos alunos de 14 anos até idosos com 62 anos. [...] não apenas a idade isoladamente irá caracterizar um aprendizado mais lento ou mais rápido depende muito do entrosamento da turma. Da mesma forma digo quanto à quantidade de alunos na turma. Uma turma lotada, pode prejudicar a relação e o feedback do professor, quanto uma turma com poucos alunos prejudica o trabalho em grupo e as dinâmicas de relacionamento.</i>

Fonte: autoria própria.

Dentre os diferentes fatores, que podem influenciar a aprendizagem de uma L2 apresentados por Cook (1991), estão a motivação e a idade. Mas ao contrário do que defende o autor citado, podemos observar no relato de ambos os professores que a idade não tem sido um fator desfavorável para seus alunos aprenderem Libras. Além disto, mais importante do que a idade para aprender esta língua é o interesse (motivação).

É de grande importância que o professor conheça a realidade dos seus alunos e suas verdadeiras motivações, buscando assim estratégias que consigam instigar mais ainda estas motivações, assim como a interação entre os estudantes na turma, aspecto este enfatizado por PO. Vejamos agora a questão seguinte:

QUADRO 2 – PERGUNTA 3

Pergunta	Resposta PS	Resposta PO
Qual é o período de duração, ao longo do ano, desta turma de curso básico? Você acha que o período é suficiente para aprender Libras? Por quê?	<i>As aulas tem duração de 4 horas, e um período de 6 meses para cada módulo, totalizando 2 anos. [...] creio que 3 horas seria o suficiente.</i>	<i>[...] Como é destinado para iniciantes, acredito que seja o suficiente para o aluno ter uma base para iniciar outras informações mais específicas na língua, como também para manter uma comunicação com o indivíduo surdo.</i>

Fonte: autoria própria

Sobre o tempo de duração, para PS, 3 horas seriam suficientes para aprender Libras, talvez porque esta língua seja fácil para este professor, uma vez que é a sua primeira língua. Ao contrário, PO especifica em sua resposta, que a duração é suficiente. Além disto, PO cita que não está apenas buscando a aprendizagem de Libras pelo ouvinte, mas que este aprenda para interagir com o surdo. Ao defender isto, PO busca o uso de estratégia social (OXFORD, 1990 apud GESSER, 2012), e é dado um valor inclusivo a esta aprendizagem. Agora, vamos para a questão 4:

QUADRO 3 – PERGUNTA 4

Pergunta	Resposta PS	Resposta PO
Quais são os conteúdos trabalhados nesta turma? Quem determina a matriz curricular que é seguida? Que outros conteúdos deveriam ser estudados? Por quê?	<i>Esta turma utiliza diferentes conteúdos, que é proposta pela gerência regional de educação.</i>	<i>Os conteúdos trabalhados são diversos. Dentre conceitos teóricos, como a teoria da educação dos surdos e as filosofias educacionais. Abordando também sinais específicos que são divididos por temas, como meio de transportes, de comunicação, sinais de animais, de alimentos, números, cores. O alfabeto manual, dentre outros. Essa Matriz é determinada pela Gerência Regional de Educação, a qual pertence a instituição em que o curso é realizado, no caso uma escola estadual.</i>

Fonte: autoria própria

É de extrema relevância que o curso básico de Libras apresente conceitos teóricos também, pois estes estudantes entrarão em um novo universo e precisam compreender a cultura e a identidade do surdo. Entretanto, ressaltamos que a decisão do conteúdo deveria ser socializada e discutida entre os docentes de Libras, os quais estão inseridos na escola e sabem quais são as necessidades dos estudantes em termos de aprendizagem. Mas pelo que os professores PS e PO afirmaram, a decisão do conteúdo é feita apenas pela Gerência Regional de Educação.

Agora prossigamos para a segunda categoria – estratégias de ensino-aprendizagem –. As estratégias são fatores que auxiliam na aprendizagem da segunda

língua, em outros termos, conforme Cohen et alii (1996 apud GESSER, 2012, p. 57) são “ações selecionadas pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos [...] são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua”. Para esta categoria, iremos focalizar as perguntas de 5 a 10 em nossa discussão.

b) Estratégias de ensino-aprendizagem – questões 5 a 10

QUADRO 4 – PERGUNTA 5

Pergunta	Resposta PS	Resposta PO
Quais são os principais recursos metodológicos utilizados nas aulas desta turma? Por quais motivos você os utiliza?	<i>Utilizo esses recursos pois valoriza o desenvolvimento dos alunos, são Datashow, vídeos, etc.</i>	<i>Venho buscando variar os recursos metodológicos em cada aula, porém é utilizado com bastante frequência, data show para apresentarmos vídeos em línguas de sinais, slides com imagens para ilustrar as aulas, alguns materiais impressos outros objetos reais para tornar as aulas mais práticas e realistas possíveis. Já que, ao trabalhar uma língua de sinais é necessário explorar bastante com o visual e tentar nos desprender um pouco da audição.</i>

Fonte: autoria própria

Diante dos recursos metodológicos utilizados em sala, PS cita alguns e justifica o uso: valorizar o desenvolvimento dos estudantes. No que se refere a PO, este relata que busca variar os recursos utilizados. Mas, além disto, PO deixa evidente a sua preocupação em utilizar recursos que atendam à característica diversa da Libras em relação à língua portuguesa: o fato de ser uma língua viso-gestual.

Sigamos para a próxima pergunta:

QUADRO 5 – PERGUNTA 6

Pergunta	Resposta PS	Resposta PO
Qual metodologia avaliativa é utilizada para avaliar os estudantes? Por quê?	<i>É importante observar cada aluno, para avaliar. O básico I é um curso leve avalio os alunos de Maneira diferentes, precisam estudar os conteúdos. Avaliar, compreender a comunicação e expressão dentro de cada conteúdo.</i>	<i>Busco sempre levar em consideração as habilidades e competências do aluno de forma individual. Porém, sistematicamente falando, utilizo das práticas avaliativas: provas de múltipla escolha, trabalhos em grupos como também individual.</i>

Fonte: autoria própria

Ambos os docentes consideram que é importante avaliar o aluno “de forma individual”. Entretanto, em sendo Libras uma língua viso-gestual, não fica claro de que modo especificamente esta característica da língua aparece nas avaliações. Mas ao mencionar “trabalhos em grupo”, supomos que PO está preocupado com a língua sendo usada para interagir com o outro.

Como defendem Dizeu e Caporali (2005), pensar sobre o ensino de Libras como L2 para ouvintes é proporcionar ao surdo a oportunidade de interagir na sociedade, possibilitando a comunicação, nos mais variados contextos sociais, entre ele e os ouvintes. Quanto à pergunta 7, vejamos o que os professores responderam:

QUADRO 6 – PERGUNTA 7

Pergunta	Resposta PS	Resposta PO
Quais estratégias de ensino-aprendizagem de Libras como L2 você utiliza nesta turma? Você percebe que os estudantes têm aprendido por causa destas estratégias? Comente.	<i>Percebo que no ensino de Libras, como L2 os estudantes utilizam bastante o português, aí busco estratégias que mostre aos alunos a diferença. Exemplo, na frase “Vou casa” em Libras, é próprio da gramática da L2 que é a Libras, já em português ficaria “Eu vou para casa” assim como o português própria eu busco estratégias para que eles percebam, as vezes é complicado porque são básico I, mas aos poucos vão desenvolvendo. Eu percebo que os alunos mais idosos sentem dificuldade, mas os alunos que entendem. Ajudam eles e conseguem melhorar.</i>	<i>A estratégia é sempre buscar envolver os temas com a realidade da turma, idade, gostos e até com algo que esteja na moda, na mídia. Acredito sim, que essa estratégia venha sendo positiva, já que os alunos mostram bom desempenho e principalmente enrotação nas aulas.</i>

Fonte: autoria própria

Kumaravadivelu (2003) propõe que se assuma a condição pós-método, a qual possibilita aos professores gerar estratégias inovadoras orientadas para a sua sala de aula. PO mostra estar atento ao que a turma precisa para, assim, utilizar em sala de aula.

Ao passo que o PS destaca que os estudantes em sala de aula recorrem muito à língua portuguesa. Para ajudar, PS mostra que as duas línguas são diferentes: não se pode considerar a sintaxe da língua portuguesa para copiar em Libras. Ao fazer isto, PS está fazendo uso de uma estratégia cognitiva (OXFORD, 1990 apud GESSER, 2012), uma vez que ele apresenta aos alunos de modo explícito como funciona a sintaxe da Libras, comparando-a com a língua portuguesa, a fim de que os estudantes evitassem reproduzir em Libras o que sabem na sua primeira língua.

Além disto, PS ressalta o fator idade, o que corrobora a defesa de Cook (1991) quanto à idade na aprendizagem de uma segunda língua. É interessante destacar que aqui PS contradiz o que disse quanto à idade anteriormente. Enfatizamos, no entanto, que: “Os estudiosos de segunda língua preferem usar o termo “período sensível” para a aquisição de segunda língua, pois há uma variação muito grande entre os alunos de L2 quanto ao sucesso na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua” (QUADROS; CRUZ; PIZZIO, 2007, p. 88 apud QUADROS, 2009). Com isto salientamos que embora havendo este “período sensível”, não se pode delimitar uma idade exata para a aprendizagem de uma segunda língua, outras variáveis precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem dela. Prossigamos para a pergunta 8:

QUADRO 7 – PERGUNTA 8

Pergunta	Resposta PS	Resposta PO
Você identifica dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de Libras como L2? Caso existam, cite algumas e, em seguida, comente.	<i>Sim, identifico dificuldades no processo de aprendizagem. Alguns alunos no início só querem utilizar o português escrito, porque tão no início, tudo é muito novo, mas aos poucos vão se desenvolvendo e deixam o português escrito, e passam a usar a Libras, tentam oralizar, mas depois entendem a utilizar só a Libras, aos poucos vão se desenvolvendo e conseguem.</i>	<i>Acredito que as dificuldades iniciais, são com o choque de realidade entre uma língua oral-auditiva e uma língua gestual-visual pois, geralmente o aprendiz, demora um pouco para separar essas duas formas de se comunicar. Como também as variações linguísticas, inicialmente atrapalham um pouco a compreensão, pois os alunos tendem a buscar sinais e expressões na internet, o que pode confundir bastante, nesse primeiro contato com a língua, já que a Libras possui muitas variações linguísticas, que variam a cada região. Busco minimizar essas dificuldades, mantendo inicialmente um contato oral básico e só aos poucos, ir sinalizando. Como também a realização e socialização de vídeos com sinais de nossa região.</i>

Fonte: autoria própria

Novamente, PS e PO destacam o uso da língua portuguesa como fator que interfere na aprendizagem de Libras, pois isto acontece de modo recorrente em sala de aula. Ensinar a língua de sinais para ouvintes é trabalhar uma língua em outra modalidade, que além das questões linguísticas, deve-se observar o sujeito que neste caso é o ouvinte, que possui aspectos distintos em sua idade, formação, gênero, interesses, entre outros (GESSER, 2012). Mas salientamos que os alunos estão fazendo uso de uma estratégia de compensação (OXFORD (1990) apud GESSER (2012): como

falta conhecimento em Libras, recorrem à língua portuguesa para compensar isto e ocorrer a comunicação entre os pares. Vejamos agora a pergunta 9:

QUADRO 8 – PERGUNTA 9

Pergunta	Resposta PS	Resposta PO
Que aspectos precisam ser mudados para que mais estudantes sejam bem-sucedidos na aprendizagem de Libras? E com relação especificamente a estratégias de ensino-aprendizagem de Libras como L2, o que você sugere que os docentes façam para que ocorra mais aprendizagem?	<i>É preciso mudar, os alunos precisam estudar para melhorar [...] Exemplo o L1 português acompanha, pois são acostumados a ouvir. A L2 nunca foi utilizada, no caso a Libras, pois não convivem com surdo, não tem contato, no curso [...]</i>	<i>[...] No caso dos alunos ouvintes, tendo a Libras como L2, deve-se levar em consideração a sua realidade, seu contato, ou não, com a comunidade surda. Pois se for imposto práticas e metodologias engessadas, os alunos se sentirão acuados e incapazes de se relacionar com essa nova língua.</i>

Fonte: autoria própria

É de grande significância pensar sobre o ensino de Libras como L2 para ouvinte, pois se trata de proporcionar ao surdo a oportunidade de interagir com mais indivíduos que utilizam Libras, possibilitando a comunicação nos mais variados contextos sociais, como afirmam Dizeu e Caporali (2005).

Ambos, PS e PO, tocam no aspecto da interação com a comunidade surda. Em outros termos, os docentes sugerem que além de estudar Libras em sala de aula, é necessário que o ouvinte consiga interagir com o surdo. Por fim, a pergunta 10:

QUADRO 9 – PERGUNTA 10

Pergunta	Resposta PS	Resposta PO
Dentro do ensino de Libras existem vertentes que defendem que o ensino de Libras só deve ocorrer por docentes surdos. O fato de o docente ser surdo influencia na metodologia que é utilizada em sala de aula? Qual é a sua opinião acerca disto? Lembre-se de se basear em dados oficiais, não apenas em usa opinião pessoal.	<i>A Libras é própria, particular, não, ela é do surdo e dos ouvintes que se relacionam. É o contexto, o livro que acompanha a metodologia. É importante que haja ajuda, a literatura também o surdo pode se relacionar com os ouvintes e isso é oficial. Na minha opinião é importante os dados oficiais, o Brasil e o mundo precisa entender acerca da língua de sinais. O fato de ser surdo não influencia na sala de aula, mas é importante ler e buscar metodologia que auxilie no ensino da Libras.</i>	<i>De acordo com o decreto 5.626 de 2005, alguns cursos de formação profissional devem ser ministrados por professores surdos, porém, de forma preferencial, ou seja não é de forma exclusiva. É apenas dar preferência ao professor surdo, o que não impossibilita o ouvinte a realizar o feito. Acredito que o que influencia na prática do professor não é a sua característica física de surdo ou ouvinte, mas sim sua base teórica quanto a língua de sinais e a língua portuguesa. Como também sua atuação na comunidade surda, sua relação, sua influência e principalmente seu conhecimento pedagógico.</i>

Fonte: autoria própria

Pensar sobre o ensino de Libras é pensar sobre a formação de profissionais que observem as características linguísticas da língua de sinais. Além disto, também pensar em estratégias de ensino para ocorrer uma aprendizagem eficaz, pois é o professor que irá mediar a construção do conhecimento e proporcionar a diminuição das dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem, independentemente da condição de o professor ser surdo ou ouvinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou verificar como está na atualidade o ensino-aprendizagem de Libras como L2 para ouvintes em uma escola estadual de Pernambuco. Tal objetivo foi desdobrado nos seguintes: descrever uma turma de Libras como L2 conforme o relato de docentes e apresentar estratégias de ensino-aprendizagem de Libras como L2 sugeridas pelos docentes.

Este estudo vem reafirmar a teoria de Cook (1991), no sentido de que há fatores que influenciam na aprendizagem de uma segunda língua, quais sejam: a motivação, as aptidões individuais, as estratégias de aprendizagem utilizadas no processo, e a idade, destacando, entretanto, que apenas um destes não determina se a aprendizagem ocorrerá ou não.

O docente deve considerar o aluno de forma individual, o qual traz seus conhecimentos e suas limitações, como também considerar que cada um possui uma habilidade diferente. Em especial, quanto às estratégias de aprendizagem, o docente, com o uso de estratégias dinâmicas e lúdicas, sempre pautadas em teorias coerentes com o ensino de segunda língua para ouvintes, pode tornar esse processo de aprendizagem mais natural e menos assustador. Como advoga Libâneo (2001), cabe ao professor perceber cada situação em cada realidade e construir estratégias e, até mesmo criar procedimentos, para atingir seus objetivos.

Quanto às estratégias observadas nos dados, percebemos que foram preponderantes “as estratégias cognitivas - capacitam os aprendizes a entender e produzir língua; as de compensação - permitem aos alunos se comunicarem apesar de sua deficiência no conhecimento da linguagem; e as sociais - ajudam os alunos a interagir com outras pessoas” (OXFORD (1990) apud GESSER (2012, p. 60).

Havia uma constante preocupação, principalmente por PS, em destacar que os estudantes faziam uso da língua portuguesa em sala de aula, mas isto é uma estratégia

de compensação usada, embora os estudantes não estivessem cientes. Ainda mais se tratando de línguas que têm modalidades diferentes, quais sejam, Libras e língua portuguesa.

Na tentativa de evitar o uso de tal estratégia (compensação), PS explicava o funcionamento diverso de ambas as línguas. Com isto, fazia o uso da estratégia cognitiva. Além disto, os docentes PS e PO demonstraram em suas falas que havia o foco na interação entre os estudantes, com a preocupação de que eles interagissem também com o surdo. Aqui vemos o uso da estratégia social.

Não podemos deixar de destacar a relevância social do trabalho realizado pelos docentes no curso de Libras proposto na turma, pois esses estudantes ouvintes poderão ter a oportunidade de relacionar-se com os surdos presentes em nossa sociedade nos mais diferentes contextos, seja no âmbito profissional, seja acadêmico, seja nas mais variadas áreas de nossa sociedade, possibilitando a interação linguística entre surdos e ouvintes.

Por fim, nesta pesquisa encontramos algumas lacunas, que oportunizam a realização de estudos com outros vieses, como exemplo, a não participação dos docentes na construção da matriz curricular.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.
- BRITO, Lucinda Ferreira. A Língua Brasileira de Sinais. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Deficiência Auditiva**. Série: Atualidade Pedagógicas, fascículo 7. Brasília: SEESP, 1997.
- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito and CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.583-597. ISSN0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>
- GESSER, Audrei. **O Ouvinte e a Surdez** – Sobre Ensinar e Aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

JOHNSON, Jacqueline S.; NEWPORT, Elissa L. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. **Cognitive psychology** 21, pp. 60-99, 1989.

KRASHEN, S. (1985). **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language teaching**. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House, 1990.

LEITE, N. V. de A. O que é 'língua materna'? In: **Anais do IV CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**. Campinas, p. 65-68, 1995.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley. 1967.

LIBÂNIO, J. Carlos. **Didática**. (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação de professores). 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNIO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005

McLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood**. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MUÑOZ, C.; ARAÚJO, Luísa; CEIA, Carlos. **Aprender uma segunda língua**. trad. Mariana Wallenstein. Pref. Manuel Célio Conceição. - 1ª ed. - Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2011.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Didática da Libras**. P.88. 2009.
Disponível:
http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/didatica_da_libras_1462972859.pdf Acesso: 25/05/2020.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; Cruz, Carina; Pizzio, Aline Lemos. Desenvolvimento da língua de sinais: a determinação do input. In: **8º Congresso Internacional da ISAPL**. Porto Alegre. 8º Congresso Internacional da ISAPL, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1996.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, OS TEXTOS MULTIMODAIS E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Eurico Rosa da Silva Júnior⁷
Alúzio Moreira de Oliveira Filho⁸
Henrique Miguel de Lima Silva⁹*

INTRODUÇÃO

Atualmente, o maior desafio do professorado é incutir nos estudantes o prazer pela produção textual e que suas produções sejam de fato atreladas ao seu dia a dia. Nesse sentido trazer para nossa prática docente a pedagogia dos multiletramentos se faz necessário, bem como imbuir nossos estudantes de habilidades que demandem o uso das tecnologias digitais das melhores formas possíveis e com o retorno social necessário.

Se faz necessário analisar sobre o papel da multimodalidade no dia a dia da sociedade com o advento da era do letramento digital, onde cada vez mais os textos eletrônicos adentram os espaços da sala de aula. Nesse sentido urge a necessidade de a escola fomentar o que os alunos já trazem de multiletramentos do seu dia a dia para que novas habilidades sejam desenvolvidas com autonomia e em sua plenitude, bem como desenvolver habilidades exigidas pelos novos letramentos e pelo letramento digital.

No contexto de pandemia da Covid-19 no qual nos encontramos – bem como sem este contexto – impera-se a necessidade de inserção de nossos alunos na multiplicidade textual, a inserção do indivíduo no mundo do multiletramento é uma constante. Muitos de nossos alunos já fazem uso frequente das ferramentas digitais, o que talvez ainda não como indivíduo letrado criticamente que faz uso e sabe atuar perante as *'fakenews'*, tão comuns em tempos de modernidade e liquidez, e nesse sentido, a absorção de conteúdos por parte de nossos alunos é em suma algo substancial. Nisso impera o desejo que a escola, nos moldes da multimodalidade possa introduzir a produção de texto que busque estar entrelaçada com o dia a dia do

⁷Mestrando em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁸Mestrando em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁹ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

estudante, para que ela possa ter real significado e que o estudante possa ser tomado como autor desse processo.

Pensar a produção textual com viés crítico e que faça sentido para o estudante é pensar numa produção de texto que seja adaptada as diversas situações e que permita outras formas de se enxergar a realidade numa visão cada vez mais multimodal e híbrida. Assim devemos pensar um ensino de língua portuguesa que possa instrumentalizar o estudante para sua atuação crítica e ativa na sociedade atual. Com este estudo bibliográfico objetivamos refletir sobre o papel da produção textual multimodal na aula de língua portuguesa, bem como contribuir para a reflexão-ação do docente para a necessária mudança concernente a sua visão em relação a multimodalidade na sala de aula. Para atingir nossos objetivos nos baseamos nos estudos de Antunes (2009), Marcuschi (2008), Brasil (2017), Matos e Azevedo (2019), Passarelli (2012), Ribeiro (2016, 2020), Rojo e Barbosa (2015) e Silva Júnior (2021).

A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NA AULA DE PORTUGUÊS

As aulas de língua portuguesa sempre tiveram um diferencial para o docente, uma vez que é nesta disciplina que se apresentam os maiores desafios para se construir um indivíduo com as habilidades e competências exigidas pela sociedade atual e hoje os desafios que se apresentam são o de lecionar perante tantos avanços tecnológicos bem como os letramento digital e o multiletramento. Nesse sentido se faz necessário que o docente de língua portuguesa – e não só desta disciplina – introduza em sua prática docente a noção de língua enquanto constructo social e com aparato capaz de dotar o indivíduo para tornar a sociedade mais justa para todos.

Para Antunes (2009, p.23) é por meio da língua que “[...]podemos experimentar o sentimento de partilhamento, de pertença, de ser gente de algum lugar, de ser pessoa que faz parte de determinado grupo.” Assim é de suma importância a noção de língua que o professor tem, pois a partir disto é que se pode contribuir na construção de sujeitos dignos de participarem mais ativamente na sociedade em que estão inseridos.

No ensino de língua portuguesa, segundo Antunes (2009) ainda há lacunas, tendo em vista o objetivo de se firmar um indivíduo socialmente crítico no meio social, assim ela nos questiona “[...] que concepções de língua poderiam favorecer um ensino que repercutisse positivamente na formação do cidadão?” (p.35). Pensar nestas lacunas é identificar uma diversidade de problemas acerca de concepções e tendências – um pouco arcaicas – no ensino de línguas no Brasil.

Concernente a prática de ensino de língua portuguesa Marcuschi (2008) nos traz um questionamento chave: “quando se ensina português, o que se ensina?” (p.50), um questionamento deveras valioso para todo docente desta disciplina, tendo em vista que ele é balizador da prática docente e direcionador de melhorias necessárias em nossa prática. O próprio Marcuschi nos apresenta o texto como a centralidade no ensino de língua portuguesa, tendo em vista que “a questão (do uso do texto) não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto”. (p.51).

Nossas discussões têm nos levado a compreender que ainda temos um ensino de língua portuguesa pautado no ensino meramente gramatical e que toma a língua somente como aparato de poder, o que corrobora Antunes (2009) quando nos aponta que:

A pesquisa acerca do que se faz nas aulas de línguas - embora aqui nos detenhamos mais nas aulas de português – tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) **uma concepção de língua demasiado estática** (sem mudanças), **demasiado simplificada e reduzida** (sem indefinições, sem imprevisibilidades), **descontextualizada** (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada. Isto é, ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem lace sem vida sem alma, "inodora, insípida e incolor". Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requintes de pormenores, beirando, na maioria das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas. (ANTUNES, 2009, p.34, grifos nossos).

Destacamos a importância que devemos dar à nossa concepção de língua dentro das salas de aulas, pois é deste ponto que partirá todo o nosso ímpeto para a melhoria de nossa prática docente.

Para Antunes a prática do docente no ensino de língua materna ainda tem sido tomada com a ideia de língua enquanto instrumento estático e desprovido de vida, um organismo inerte ao tempo e à comunidade na qual se insere, bem como o ensino de língua portuguesa ainda tem sido direcionado à práticas descontextualizadas distanciando nosso alunado do papel da língua enquanto instrumento vivo e de empoderamento social, político e cultural.

Numa visão mais amplamente e extremamente atual trazemos à luz discussões postas na BNCC (BRASIL, 2017) com apontamentos que elegem como uma das competências específicas para a área de linguagens que o estudante deve:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2017, p.65)

Assim é que se assume a concepção de ensino de língua portuguesa numa vertente enunciativo-discursiva da linguagem, no viés de que a linguagem é interação e que tem finalidade direcionada para um fim específico a qual se realiza em constante movimento nas práticas sociais do dia a dia, e é essa concepção que devemos tomar como base nas salas de aula de língua portuguesa. É nesse sentido também que a BNCC nos apresenta que as aulas de língua portuguesa devem proporcionar a todos os alunos e alunas as mais diversificadas “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais [...]” (BRASIL, 2017, p. 67 e 68).

Assim, se faz necessário nos distanciar da noção de ensino de língua pautado no que nos diz Antunes (2009), quando aborda que

[...] temos tido, até o momento, um ensino centrado em gramática; melhor dizendo, em classificação e nomenclatura gramatical. Aula de língua (de língua estrangeira também!) equivale a aula de gramática. Das cinco aulas semanais de língua, três, no mínimo, são de gramática. A sobra fica para redação e literatura. (ANTUNES, 2009, p. 41)

Assim se faz necessário mudar a prática que distancia o ensino de língua portuguesa do real papel de língua enquanto instrumento que está a serviço do indivíduo. Na visão de Antunes as aulas não passam de repetições das classes gramaticais e desprovidas de significados para os alunos e cada vez mais distanciadas da realidade deles, nisso nos esclarece Silva Júnior (2021, p.20) “[...] as aulas de língua portuguesa têm se distanciado do real papel de língua enquanto instrumento de manutenção de indivíduos proativos e críticos no meio social, sendo tais aulas meramente repetitivas de regras gramaticais”.

Assim se faz urgente um ensino de língua portuguesa pautado na concepção de formação de um cidadão crítico e consciente e que a prática docente seja alçada ao patamar de uma prática distante do treino, abordando momentos em que o estudante aprecie a língua em seu uso e perceba-se como usuário ativo deste elemento na sociedade, nos amparamos em Antunes (2009) que amplia essa visão ao afirmar que “o sujeito dessa atividade pode assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder

de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo.” (ANTUNES, 2009, p.44).

OS DESAFIOS LANÇADOS PELA PRODUÇÃO TEXTUAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iniciamos nossa discussão trazendo à tona uma realidade que cerceia todo docente que atua na disciplina de língua portuguesa – produzir textos não é uma atividade simples, é uma atividade complexa e que exige do escritor grande concentração e preparação.

Não é novidade dizermos que mesmo com todas as pesquisas e novas teorias que tem tentado entrar nos espaços das salas de aula quanto as delineações do trabalho com a produção textual, grande parte de nosso alunado saem do ensino médio com grande defasagem no tocante à produção de texto, fato esse que podemos comprovar com os baixos índices de produção ao se analisar os últimos resultados nas redações do ENEM 2020. Não se pode ao certo tomar esta avaliação de escala nacional como único divisor de águas, mas isso ainda demonstra que algo não está no caminho certo dentro das aulas de língua portuguesa.

Alguns fatores a considerar quanto a isso são: grande parte dos inscitos neste processo fazem algum tempo que concluíram a última etapa da educação básica, outra parcela de inscitos pouco valorizaram os momentos reais de produção textual em sala de aula, outros tantos tiveram como base professores que – inconscientemente ou não – trazem às aulas somente a noção de redação tradicional desprovida de significação social, dentre tantos outros fatores.

Concernente a tantas dificuldades perante a produção textual Passarelli (2012) nos aponta a alguns questionamentos que podem levar o docente a reflexão-ação para a melhoria da prática em produção textual, ela nos questiona os motivos que levam a tantos estudantes, de qualquer etapa, sentirem tanta aversão para os momentos de produção textual e porque tantos estudantes ainda sentem medo da escrita em si.

É imprescindível que o docente assuma uma postura que leve em conta o contexto de inserção do estudante e que tome a língua como instrumento de empoderamento, permitindo que o aluno perceba em sua produção objetivos e sentidos claros, sabendo para quem, porque e qual o propósito de sua produção textual. A produção textual baseada na BNCC (BRASIL, 2017) deve assumir

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

Assim as aulas de língua portuguesa devem partir da premissa de que o texto é o constructo central do trabalho e que a produção textual tenha real significado para o estudante devendo ser atrelada ao contexto onde está inserido o aluno e que se utilizem das mais variadas ferramentas digitais para sua produção e propagação. Neste interim pretende-se levar em consideração que as novas práticas de linguagem multimodais envolvem “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p.68).

O professor precisa ultrapassar a visão de que na aula de língua portuguesa se ensina somente regras atendendo somente a funções normativas e que a produção é simplesmente utilizada como avaliação da escrita do aluno. O desafio que se propõe à aula de língua portuguesa é que o aluno perceba a escrita como um trabalho processual e constante e que para tal tarefa é necessário a execução de uma diversidade de ações “muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão.” (PASSARELLI, 2012, p.43), em si a produção textual não é uma atividade fácil, mas é possível e imprescindível para a atuação na sociedade como agente crítico, tendo em vista que estamos constantemente produzindo textos, sejam orais ou escritos.

Isso tem demonstrado o papel que a produção textual deve assumir na sala de aula como objeto primordial para ascensão do estudante como autor de sua própria história e isso demanda do aluno momentos de autoavaliação e constantes revisões em sua produção, daí recorre o problema de que muitos de nossos alunos sentir-se amedrontados perante uma produção textual.

É nesse sentido que Passarelli (2012) tem nos levantado a discussão sobre a importância de que nas escolas se criem espaços com situações interativas e dinâmicas para proporcionarem aos nossos estudantes uma escrita cada vez mais criativa, ativa e que atinjam seus objetivos comunicativos reais.

A BNCC aponta uma diversidade de competências que trazem em si aspectos a serem trabalhados em todas as etapas da educação básica propiciando a base de todo o conhecimento da disciplina de língua portuguesa a serem construídos pelos alunos. Nas competências elencadas a BNCC nos mostra aspectos para a noção do estudante

enquanto sujeito participante de todo o processo de interação entre seus pares, o qual deve ter a noção de criador de situações que deve atuar com consciência em seu meio social, bem como a interação com os textos multimodais criados por ele ou não. Assim se faz necessário que o estudante, como indivíduo, compreenda o papel da autonomia e da força argumentativa para expor-se e fazer-se ouvir, usando adequadamente as mídias e todas as habilidades que a língua lhe dispõe para atingir seus objetivos (ANTUNES, 2009).

Dessarte o ensino de produção textual almejado na BNCC para a educação básica preza pelo trabalho com a dinamicidade dos gêneros textuais e pela sua constante midiaticização, apresentando cada vez mais textos involucrados pelas multisssemioses. Uma constante na BNCC referente a produção textual é o apego ao trabalho com os textos multimodais, tendo em vista que “são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais [...]” (BRASIL, 2017, p. 137) e que estes textos são de fácil acesso e manipulação pelos estudantes desta etapa. Ainda assim impera-se a ideia de que “não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (BRASIL, 2017, p. 78)

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA

Os gêneros textuais podem ser identificados em todos os espaços do nosso dia a dia com sua gama de multiplicidade textual, tanto nos moldes orais como escritos e essas apresentações exigem que cada um de seus leitores sejam cada vez mais capazes de interagir perante essa diversidade textual. Nesse sentido urge a ideia de ensino de produção textual para proporcionar aos estudantes que estejam em constante contato com os textos em seu ambiente de produção.

Trazemos a definição de Rojo e Barbosa (2015) sobre texto multimodal que definem tal texto como “aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”(p.108). Sendo assim a aula de língua portuguesa – e também as demais aulas – devem levar

em consideração a multimodalidade textual como centralidade no ensino e que os estudantes estão em constante contato com estes textos.

Nesse caminho Ribeiro (2016) nos apresenta que o texto multimodal “não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem[...] é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose”. (p. 115), assim essa definição nos deixa claro a necessidade de que o texto multimodal que transpassa a noção de rigidez esteja presente no dia a dia da sala de aula e que nosso estudante tenha em mente que ele é produtor de textos que cada vez mais de modificam e modificam os papéis daqueles que os produzem.

Os textos, como objeto de criação humana, mudam ao longo do tempo, suas criações, modulações, seus papéis sociais e sua materialização, “[...] os textos mudam ao longo da história. Sua composição, seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos” (RIBEIRO, 2016, p. 30), assim também é de se esperar que também mudem a forma como são vistos, lidos, ouvidos, produzidos e discutidos por nós e por nossos alunos.

Temos uma diversidade de questionamentos levantados por Ribeiro (2020) acerca do trabalho com os textos multimodais na escola, que lugar ocupa os textos multimodais nas aulas de língua portuguesa? E quais os papéis relegados as ferramentas digitais na sala de aula? Assim somos direcionados ao papel da multimodalidade na escola como ferramenta essencial ao ensino de língua portuguesa que prevaleça a ideia de multiplicidade textual.

A inserção das ferramentas digitais na sala de aula não é com o intuito de que tudo seja realizado de forma mais fácil, ou ainda que tome os espaços do professor, o ideal é que o uso das ferramentas na aula de língua portuguesa possa auxiliar a execução de diversas atividades e principalmente o auxílio na produção e edição de textos.

Concernente a isso impera-se a ideia que nos aponta Matos e Azevedo (2019) onde o docente de língua portuguesa deve ater-se a “planejar práticas pedagógicas que estabeleçam relações com a realidade dos estudantes, visto que a sociedade está sendo renovada e resemiotizada continuamente [...] por meio [...] do uso de variadas tecnologias [...]” (MATOS; AZEVEDO, 2019, p. 98). Nesse sentido o planejamento do professor em sua prática de produção textual deve ser centrado na ideia de que os cenários atuais mudam constantemente e que a escola ‘parece’ estar cada vez mais distante destas mudanças.

Segundo Brasil (2017) no trabalho tanto com a leitura quanto a produção textual o docente deve levar o estudante a

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, 65).

Essa realidade exige do estudante a capacidade de interpretação da diversidade de significados que permeiam os textos em suas mais diversas multimodalidades e semioses, utilizando para tanto o senso crítico, a ética e a reflexão perante os conteúdos publicados ou produzidos pelos outros e por si mesmo. E nesse caminho, uma vez que os textos multimodais têm exigido inovação na prática docente de língua portuguesa deve-se ter em mente que “[...]o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem ampliado os modos de interação na sociedade e os de expressão, o que tem provocado o contexto educacional a alterar as práticas escolares.” (MATOS; AZEVEDO, 2019, p. 97).

O uso do texto multimodal na sala de aula com vistas ao ensino híbrido deve levar em consideração a importância de se ampliar as propostas pedagógicas que desenvolvam a leitura crítica e o poder de escolha perante as *fakenews* - tão presentes nos dias de hoje, dessa forma o ensino de língua portuguesa pautado na multimodalidade textual poderá contribuir para que nosso estudante possa construir sua autonomia e produza textos mais autônomos e que contribua para a mudança da realidade em que convive e também para uma leitura de mundo capaz de construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de que avanços significativos trazidos pelos multiletramentos permeiam o ensino de língua portuguesa e se enquadra num panorama a ser mais detalhado em estudos posteriores. Atualmente, no que diz respeito a diversidade de trabalhos concernente a produção textual na educação básica, podemos observar que em suma, a maioria das dificuldades encontradas por nossos estudantes nestes momentos, são a falta de objetivos que direcionem o aluno ao produto final de sua produção textual, tampouco os alunos ainda não conseguem fazer relação do que produz com a sua realidade. De certo a produção que a escola comumente exige do

alunado, por diversas vezes, ainda traz aspectos limitados, com objetivos simplistas de conferir a escrita ou o estilo que o aluno utiliza, resultando, portanto, por parte do aluno, na insegurança e aversão ao papel em branco.

Nesse caminho a produção textual torna-se para o estudante um produto com fim em si mesma, maçante, fútil e trabalhosa. Com este cenário impera-se a ideia de que o docente traga à tona propostas de produções reais, que traga sentido para o estudante e que este possa utilizar-se da diversidade de ferramentas que mescle as diversas semioses e modalidades textuais.

Nos últimos dias temos acompanhado que as escolas tem produzido muito, embora apontemos que tais produções ainda não tem trazido o real sentido para a realidade social do estudante, e muitas vezes o número de produções tem se tornado superior à qualidade destas produções. Muitos de nossos estudantes ainda tem saído da escola sem a competência básica para se produzir um texto conciso e que de fato possa atingir seus objetivos comunicativos.

O ideal proposto pela pedagogia dos multiletramentos deseja superar a produção textual engessada e tradicional sem objetivos reais e com fim em si mesma, procura-se introduzir mudanças no seio escolar, mudanças advindas das mídias tecnológicas tão presentes e urgentes nas salas de aulas no contexto de pandemia ao qual nos encontramos. É preciso que se coloque em prática propostas de produções trazidas de situações reais por sujeitos reais e que tais produções possam trazer à tona a relevância social em seu contexto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino** - outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

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

MATOS, Fabiana Santos de Sousa; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O ensino de gêneros discursivos associado aos multiletramentos: a experiência de produzir animações em stop motion na escola. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; COSTA, Renata Ferreira **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. cap. 5, p. 93-122.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo : Telos, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, n. 02011, p. 1-19, julho 2020. ISSN 2316-1795.

ROJO, Roxane ; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA JÚNIOR, Eurico Rosa da (org.) . **Multiletramentos, textos multimodais, ensino de língua portuguesa e outras discussões**. Porto Alegre : Simplíssimo, 2021.

AFETIVIDADE E LITERATURA: EXPERIÊNCIAS ESSENCIAIS PARA OS LETRAMENTOS NA ESCOLA

*Alyne Ferreira Rocha Guedes¹⁰
Henrique Miguel de Lima Silva¹¹*

INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva antropológica o letramento é uma prática social situada de uso da escrita, permeada por relações de poder e ocorre em múltiplos espaços sociais, não apenas na escola. Assim, o mais adequado é considerá-lo no plural – letramentos (MACEDO, 2020).

Para Soares (2020), numa perspectiva pedagógica, é um processo, que se fundamenta em teorias da linguística textual e da teoria do discurso e dos gêneros, que constituem a base para a compreensão de como a criança desenvolve habilidades de usos sociais do sistema alfabético de escrita – leitura, interpretação e produção de textos- ao longo e em função do seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

A autora, não separa o processo de alfabetização do letramento, mas os entende como um único processo, dialético e inseparável, que se inicia na Educação Infantil e, que vai se desenvolver plenamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para ela, a aprendizagem de escrita deve ocorrer contemporaneamente ao desenvolvimento do letramento – da aprendizagem dos usos sociais desse sistema.

Quando falamos em letramento literário, estamos situando esse processo na apropriação da literatura enquanto linguagem ou da linguagem literária. Cosson (2016) entende esse processo tanto pela perspectiva antropológica quanto pela perspectiva pedagógica. Na primeira, quando afirma que é processo em movimento contínuo, que começa nas primeiras interações sociais do bebê e continua ao longo da vida, se apropriando - quando consegue internalizar- as cantigas que ouve, os contos que lê, os filmes que assiste, etc.

Na segunda, quando é sistematizado nas práticas pedagógicas de ensino, e pode potencializar o desenvolvimento das habilidades necessárias para formar competências de leitura e escrita eficientes. Cosson (2020) aponta 4 características

¹⁰ Psicopedagoga – ABPp – 079 PB, alynefrg@gmail.com

¹¹ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

fundamentais para as práticas de letramento literário na escola: 1) o contato direto do leitor com a obra; 2) a necessária construção de uma comunidade de leitores; 3) a ampliação do repertório literário; 4) atividades sistematizadas e contínuas.

No Brasil, o letramento ainda tem fracassado na preparação de leitores proficientes, apesar de ter melhorado nos últimos anos. É o que aponta os dados da avaliação internacional Pisa 2018¹² (p.72-77), em que 50% dos alunos brasileiros participantes não apresentaram o nível mínimo de proficiência em letramento em leitura¹³.

Diante disso, nos questionamos: que experiências a escola pode proporcionar para promover os letramentos do aluno? Será que a afetividade pode contribuir para maximizar as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita?

Vários autores (SOARES, 2020; MACEDO, 2020; COSSON, 2020) indicam a necessidade da articulação de diferentes abordagens teóricas e metodológicas para ampliar as possibilidades de letramentos na escola. Assim, além dos NEL¹⁴, Bakhtin e suas análises sobre a linguagem, também Paulo Freire e suas considerações sobre a alfabetização e a pedagogia têm sido incorporados mais recentemente (MACEDO, 2020).

Além disso, emerge um novo paradigma educacional (SALES, 2018; FONSECA, 2019): a inseparável ligação entre afeto e cognição na aprendizagem, que remete a uma nova concepção de ser humano. Porém a realidade escolar, engessada pelo pensamento cartesiano, submete o professor ao crivo reducionista da aprendizagem, focando no desenvolvimento da inteligência do aluno e esquecendo-se de desenvolver também sua subjetividade.

Não se percebe, por vezes, que o aluno desenvolve junto com os conhecimentos acadêmicos, a sua personalidade e, que os processos de ensino e de aprendizagem são

¹² O documento Brasil no Pisa 2018 é um relatório de informações sobre o desempenho dos estudantes de 15 anos de idade na 7ª edição do Programme for International Student Assessment (Pisa), no Brasil, Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

¹³ O Pisa avalia três domínios – Leitura, Matemática e Ciências – em todas as edições ou ciclos, sendo avaliado um domínio principal a cada edição. Em 2018, o domínio principal foi Leitura, o que significa que os estudantes responderam a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentraram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio.

¹⁴ Novos Estudos do Letramento (NEL): inauguram uma abordagem para a pesquisa sobre os usos da escrita na sociedade ao romper com a visão dicotômica e etnocêntrica que separa sujeitos letrados de não letrados, oralidade e escrita, analfabetos de alfabetizados, indicando uma compreensão mais aprofundada da complexidade das práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

permeados pela afetividade, influenciados por relações interpessoais e pelo contexto sociocultural.

Este artigo, portanto, tem por objetivo contribuir com a reflexão sobre práticas do ensino de línguas humanizadas que potencializem as oportunidades de aprendizagens na escola, a partir de atividades de letramento que não separem a cognição da afetividade, ao tempo que, defende a literatura como experiência essencial para a formação do aluno enquanto sujeito.

Baseado em pressupostos teóricos de letramento literário (COSSON, 2020), da pedagogia crítica (FREIRE, 2011), da afetividade na aprendizagem (SALES, 2018; FONSECA, 2019), da literatura como instrumento de constituição do sujeito (CABREJO-PARRA, 2010; BARONE, 2020) e, de formação e ressignificação do ser humano (CÂNDIDO, 1998; PETIT, 2010), o estudo será bibliográfico, documental, de viés qualitativo.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

O letramento literário tem uma relação especial com a escrita e, por isso, é um tipo de letramento singular que demanda um processo educativo específico. Portanto, o ambiente escolar é o lugar privilegiado para a sistematização desse processo. Distingue-se dos demais letramentos porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem (SOUZA & COSSON, 2011).

Cabe enfatizar que,

[...] ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário (COSSON, 2020, p.25).

No entanto, o ensino de literatura no contexto escolar recebe críticas, Todorov (apud COSSON, 2020) lamenta que “o ensino de literatura tenha se perdido em métodos e aplicações de teorias em lugar da leitura das obras” (p.69). Para ele, a análise das obras literárias deveria fazer com que os alunos compreendessem o sentido da obra, como conhecimento pessoal e social.

O grande desafio é que a escola consiga levar a aprendizagem de literatura como prática social e que, o aluno compreendendo o sentido do texto se motive também a ler e escrever, o que significa que o aluno precisa viver uma experiência com o texto literário (KERSCH & DORNELLES, 2021).

Nesse sentido, o psicolinguista francês Cabrejo- Parra (2010) diz que o ato da leitura está na origem da atividade psíquica do ser humano, na construção do pensamento, e que este é construído a partir da interação de 3 ‘livros’ que cada pessoa carrega dentro de si: o livro interno (livro psíquico), o livro do mundo (mundo exterior como conhecemos), e o livro da intersubjetividade (das relações que o sujeito estabelece desde o nascimento).

Para estar apto à leitura dos livros é preciso “ler” primeiro seu livro interno, ou seja, a leitura dos outros livros depende da leitura e da construção do livro psíquico, que corresponde à construção que cada pessoa faz de si mesmo (inteligência, criatividade, autonomia, criticidade, afetividade) a partir da apropriação (internalização) de suas experiências. E, a partir da construção de sentido e da interpretação que acontece na leitura, acontecerá também um movimento de motivação para a construção da escrita, pois “o ato de escrever não vem do nada” (CABREJO-PARRA, 2010).

O papel da escola, portanto, compreende muito mais do que o ensino da leitura e escrita como processo mecânico, uma mera decodificação dos signos. É necessário propiciar uma experiência ao aluno; formar leitores que possam construir sentido para si mesmos, para aquilo que foi lido, para seu contexto e, que consigam entender/interpretar/criticar o que fora lido e o texto. As práticas de sala de aula precisam contemplar esse letramento literário no aluno (COSSON, 2016).

Os modos de ler na escola tomam o foco da reflexão de Cosson (2020) na sua obra “Círculos de Leitura e Letramento literário” que, a partir da concepção de leitura como diálogo da teoria de Bakhtin (1992,1997), entende o ato de ler como

[...]produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa[...] um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros[...]que busca paradoxalmente eliminar esse passado, presentificar o passado[...] ler é um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre leitor e o mundo e os outros leitores[...] A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social (COSSON, 2020, p.35-36).

É justamente essa competência social que a escola tem por missão desenvolver em seus alunos quando faz a experiência da leitura literária; a escola deve ser o espaço

de aprendizagem para “partilhar, compartilhar e processar a leitura”(COSSON, 2020,p.36). Criar um ambiente de acolhimento, diálogo, criatividade e autoria através da literatura é um dos grandes desafios da educação escolar.

Nesse sentido, é necessário entender como ler um texto literário na escola, que para Cosson (2020), parte da análise dos quatro elementos da leitura - leitor, autor, texto e contexto – e dos três objetos da leitura – texto, contexto e intertexto- que se constituem no diverso e multifacetado diálogo da leitura.

O autor entende que “um objeto visto a partir de um elemento gera determinado modo de ler. Logo, temos para cada um dos três objetos quatro modos de ler. É assim que chegamos a doze modos distintos de ler a obra literária”(COSSON, 2020,p.71).

O conhecimento de vários modos de leitura literária permite uma abertura e flexibilidade metodológica ao professor que, diante de especificidades de seu contexto de sala de aula e de seu aluno, pode usar o modo que mais se enquadra na sua realidade. Também amplia as possibilidades de atividades de aprendizagens que, por entender o teor experiencial do processo de letramento literário, valoriza a prática como ponto de partida que realimenta a teoria.

A partir do viés da Linguística Aplicada (LA), podemos entender essa abertura como ênfase no paradigma interpretativista, que permite um foco maior nos processos de ensino e aprendizagem, com o professor como pesquisador de sua prática em sala de aula. Assim, percebe-se uma evolução das contribuições da LA ao ensino de Língua, chegando na atualidade ao Pós-método,

“[...]quem determina- ou deveria determinar- o que será aplicado em sala de aula é o professor que, por meio do seu contexto, reflete e elabora materiais que sejam condizentes com a sua realidade (professor-pesquisador) e decide qual(ais) o(os) melhor(es) método(s) a ser(em)utilizado(s). É nesse contexto, que temos a emergência do que autores como Kumaravadivelu (1994,2001), Prabhu (1990) e Celani (2009) denominam Pós- método” (LOPES, DE SALLES & PALLÚ, 2018, p. 287-288).

Portanto, não existe um único caminho, uma única prática ou método, para se trabalhar o processo de letramento na escola. Os métodos e práticas adotados pelo professor devem dialogar com seu contexto de sala de aula para que façam sentido para seus alunos. Também, é importante não reduzir o processo à cognição, esquecendo-se que todo processo de aprendizagem está ancorado em múltiplas funções, dentre as quais as emoções e os sentimentos ocupam lugar relevante:

A aprendizagem humana dificilmente decorre numa atmosfera de sofrimento emocional, de incompreensão penalizante ou debaixo de uma autorepresentação ou autoestima negativas, exatamente porque ela tem, e

assume sempre, uma significação afetiva, isto é, conativa (FONSECA, 2014, p. 239).

Assim, o diálogo que se pretende estabelecer entre o leitor e a obra literária pode ser possibilitado através de diferentes atividades na escola, cabendo ao professor analisar a experiência que será mais significativa para a realidade de seus alunos e do contexto social no qual estão inseridos. O professor deve avaliar continuamente a eficácia de suas práticas e, privilegiar as que propiciem o desenvolvimento das competências leitoras, sociais e críticas do aluno.

A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO ALUNO ENQUANTO SUJEITO

A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências (PETIT, 2010, p. 289).

Assim como Petit, vários autores (CANDIDO, 2004; COSSON, 2020; BARONE, 2020; CABREJO-PARRA, 2010) fazem a defesa da literatura como indispensável para a constituição psíquica e social do sujeito.

Para Cândido (2004), a literatura assume uma função transformadora e indispensável para o indivíduo, pois propicia o processo de humanização e sendo assim, a defende como direito humano fundamental. Por humanização ele entende:

[...]o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo de humor (2004, p.180).

O autor também apresenta um conceito amplo de literatura, sendo esta entendida como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 1988, p 174).

Cosson (2020) corrobora e amplia ainda mais o conceito quando considera a literatura não só um produto da cultura, mas um instrumento desta. Baseado nos estudos sobre cultura de Itamar Even-Zohar (1990), Cosson apóia sua concepção de literatura como instrumento, e a prática literária como apropriação:

[...]a literatura deve ser vista como uma atividade que produz textos, mas também *produtores* que usam esses textos para criar novos produtos e novas formas de fazer literatura; um *mercado* para esses textos; *instituições* que guardam, estabelecem valor e divulgam esses textos; *consumidores* que reconhecem os textos como tais; e um *repertório* que alimenta a todos com palavras, imagens e modos de viver e interpretar o mundo e o vivido (COSSON, 2020, p.24).

A partir da concepção de literatura como atividade produtora de repertório, o autor investiga como se pode estruturar, principalmente no ambiente escolar, as maneiras de construir esse repertório que descreve de modo sintético como a construção literária de sentidos. Ele apresenta alguns elementos importantes que podem auxiliar professores a criar possibilidades eficientes de letramento literário, como as sequências didáticas e os círculos de leitura.

A literatura, para Cosson, deve ser uma experiência vivida pelo aluno, um exercício de liberdade que a literatura enquanto linguagem permite. Liberdade de ler variados tipos e gêneros de textos, de pensar, de imaginar, de criar, de modificar, de interpretar, de construir sentidos para o texto e para sua própria vida. Contudo, “embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social” (COSSON, 2020, p.139).

Barone (2020) aponta para a importância da literatura, especialmente na infância, como instrumento fulcral de inserção social e apropriação cultural, pois ela contribui diretamente para o desenvolvimento humano nos aspectos de construção do pensamento, da imaginação, aprimoramento da língua, e elaboração de situações difíceis. Seguramente, essa contribuição terá efeito sobre a aprendizagem da criança e, também, na formação do hábito de ler.

Para Petit (2010), a literatura contribui na formação do sujeito, e atua como instrumento de resiliência. Em seus estudos, a autora pesquisa os efeitos positivos da leitura em espaços de crise, entendendo crise como o resultado de quaisquer mudanças brutais ou violência que trazem efeitos duráveis e onipresentes, e que afetam psíquica e socialmente um indivíduo, grupo ou sociedade.

A resiliência se faz relevante, em particular, atualmente no contexto de crise social agravado pela pandemia do novo Coronavírus, que obrigou a sala de aula a transformar-se em virtual. A mudança súbita para o modelo emergencial de ensino (aulas remotas, vídeo aulas, acompanhamento por Whatsapp, etc.) e, o acesso precário

aos recursos tecnológicos e acesso à Internet, criaram um grande obstáculo à aprendizagem dos alunos.

O medo, a incerteza, a insegurança, a ansiedade, o distanciamento físico da escola impactam negativamente alunos e professores. A leitura literária ganha aqui outra importância dentro do letramento: curar e ressignificar traumas; criar vínculos, “diminuindo” as distâncias que a tela do computador/celular impõe; gerar acolhimento e empatia na relação professor- aluno, aluno-aluno, motivando diálogos e a participação ativa dos alunos; quebrando os silêncios do virtual, que começam com a câmera fechada do aluno, e continuam na incerteza do professor na avaliação do que foi realmente aprendido pelo aluno.

Por fim, a literatura contribui certamente para o desenvolvimento da criticidade do aluno. O letramento crítico, que se preocupa com o posicionamento consciente e ativo do leitor diante do diálogo que faz com a obra, é fundamental para preparar para “diferentes situações da vida cotidiana, para o emprego e para uma vida social em uma sociedade com novas formas de circulação de textos e com novas situações de produção de discursos” (VILAÇA & ARAÚJO, 2019, p.337).

Assim, nos aproximamos novamente do Pós-método da LA (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001; PRABHU, 1990; CELANI, 2009) que a partir de uma prática reflexiva e crítica do professor, constrói a teoria a partir das necessidades de seus alunos e da realidade de sua sala de aula. Para tanto, exige do professor o aprimoramento contínuo e permanente de seus conhecimentos técnicos, didáticos, metodológicos e humanos.

A literatura pode, portanto, instrumentalizar o professor de línguas à realizar atividades de ensino e aprendizagem que possibilitem: “maximizar as oportunidades de aprendizagem; incentivar a consciência linguística; integrar habilidades linguísticas; promover a autonomia do aluno; aumentar a consciência cultural” (KUMARAVADIVELU, 1994, p.32).

Também, em concordância com as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental que enuncia a BNCC¹⁵, a literatura pode impactar de forma direta na aquisição de 5 das 6 competências apresentadas no documento, a saber:

- 1- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

¹⁵ BNCC- Base Nacional Comum Curricular, Ministério da Educação – Brasil, 2018, p.65.

2- Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4- Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Certamente, não existe um “modelo ideal” que garanta a eficiência dos letramentos na escola, porém a interdisciplinaridade da LA com a linguística de corpus, a linguística teórica, a antropologia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a psicopedagogia etc., decididamente auxiliam o professor de línguas a adquirir competências para sua práxis para atender a demanda o cenário atual de ensino, que Moita Lopes (2006) chama de nova era da LA como ciência social.

AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A teoria psicogenética de Henry Wallon (1879-1962) superou a explicação idealista ou materialista-mecanicista do psiquismo, enfocando que o desenvolvimento humano e a aprendizagem ocorrem por fatores biológicos, condições sociais e, características individuais. Sua teoria é o do ser total integrando razão, emoção e as influências histórico-culturais (SALES, 2018).

Para Sales (2018), a interconexão entre afeto e cognição é indispensável para avançar e reduzir problemas de aprendizagem escolar, e Wallon contribui ao apresentar em sua teoria aspectos necessários para ampliar a compreensão do desenvolvimento infantil, e fundamentar uma prática educacional mais humana.

A afetividade é, para Wallon, uma teoria da emoção e do caráter, que influencia no desenvolvimento cognitivo, na formação da personalidade e, no processo de aprendizagem da criança. A afetividade reúne em si vários processos como pensar, falar, desejar, a emoção e os movimentos.

A afetividade engloba emoções e sentimentos, e estes são conceitos distintos (WALLON, 1976). As emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações no organismo e podem ser observadas na organização corporal, enquanto os sentimentos são mais duradouros e não vêm acompanhados por reações intensas.

Os estudos mais recentes das neurociências (MALUF, 2020; FONSECA, 2019) corroboram com o entendimento da integração entre processos emocionais e cognitivos no cérebro nas atividades de aprendizagem, e apontam a aplicabilidade de alguns de seus princípios em situações de aprendizagem escolar (DELL'AGLI & BRENELLI, 2015; PEREIRA & ABIB, 2016; PINTO, 2005), como, a ativação e processamento da memória, motivação, atenção e aprendizagem que é controlado pelo sistema límbico, ou cérebro emocional (MALUF, 2020).

A afetividade, para Pereira e Abib (2016), consiste na capacidade que os indivíduos têm de ser afetados positiva ou negativamente, com base no significado por eles atribuído às suas experiências. É importante distinguir dois tipos de afeto: positivo, que proporciona momentos de prazer, e negativo, que diz respeito a momentos de desprazer (GALINHA, PEREIRA e ESTEVES, 2014)

A expressão de afeto positivo, como prazer, alegria, satisfação, curiosidade ou criatividade, influencia o raciocínio lógico-matemático dos alunos aumentando as suas possibilidades de sucesso escolar (MATTOS, 2012). Por outro lado, níveis mais elevados de afetividade negativa, como medo, ansiedade ou desvalorização, levam os alunos a trajetórias escolares difíceis, fazendo com que se esforcem mais para alcançar bons desempenhos escolares (OLIVEIRA & SOARES, 2011).

Diante dessas constatações, o professor pode refletir e avaliar se o método, as estratégias e os recursos utilizados constituem ou não um obstáculo para o aluno aprender. Possibilita ao professor flexibilizar o seu planejamento de aulas, colocando o aluno como centro e motivo das escolhas das atividades de ensino e aprendizagem.

Paulo Freire (1921-1997) admiti que não exista separação entre afetividade e cognição nos processos de ensino e aprendizagem. Em sua obra 'Pedagogia da Autonomia' apresenta reflexões consistentes sobre os saberes necessários à prática do professor, e dentre eles destaca a especificidade humana do ato de ensinar, que exige "querer bem aos educandos" (FREIRE, 2011, p.138).

Ele parte do pressuposto de que a competência do docente, autoridade e seriedade na condução de sua prática, não deva estar separada da afetividade:

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade (FREIRE, 2011, p.138)

Freire considera as emoções como impulsionadoras de uma prática docente comprometida, democrática, eficiente, humanizada, que respeita os saberes do discente, que está aberta ao diálogo, à escuta e, que intervém transformando a vida de seus alunos. A curiosidade e a alegria são emoções essenciais para uma aprendizagem significativa, possibilitando o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Para ele, “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2011, p.139).

Nesse sentido, a teoria psicopedagógica evidencia a importância da pergunta, da alegria e do desejo (motivação) para a construção da autoria e da autonomia do aluno. A autoria é a capacidade de reconhecer-se capaz de pensar, produzir e responsabilizar-se por sua produção (REIS, 2018).

Para aprender, são indispensáveis a figura do outro (de quem ensina) e, da relação que se estabelece entre quem ensina e quem aprende. Segundo a psicopedagoga argentina Alicia Fernández (1946-2015), a base para o sucesso da aprendizagem escolar está numa visão humanizada, fugindo de métodos que têm como produto unicamente a inteligência.

A afetividade é fundamental na relação de ensino, pois só se aprende efetivamente quando existe um vínculo positivo entre quem ensina (ensinante) e quem aprende (aprendente),

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. O ser humano para aprender deve pôr em jogo: o seu organismo individual herdado, seu corpo construído especularmente, sua inteligência autoconstruída interacionalmente e, a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo de Outro (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47-48).

A importância do vínculo na relação ensinante e aprendente¹⁶ é um dos fatores que influenciam positivamente o rendimento escolar de alunos da educação básica. Foi

¹⁶ Ensinante e aprendente são conceitos da psicopedagogia introduzidos por Alicia Fernández, e são posições existências e modificáveis na relação de ensino e aprendizagem: ensinante é quem está na posição de ensinar algo, e pode ser o professor, o pai, um irmão, um colega etc; aprendente é quem está na posição de aprender algo, pode ser o aluno, mas também professor.

o que demonstrou estudo realizado por Costa-Lobo, Matamá e Nascimento (2020) que, analisou alunos de três escolas portuguesas da educação básica, e investigou a relação entre raciocínio, afetividade e rendimento escolar nas disciplinas de Português e de Matemática.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a afetividade impacta decisivamente no raciocínio e rendimento dos alunos e, que outros fatores como a qualidade nos relacionamentos com pais, professores e pares são igualmente importantes para o sucesso escolar. A pesquisa se baseou em pressupostos teóricos que indicavam que:

[...] melhores relacionamentos com pais e professores estão associados a melhores resultados de afetividade e atitude em relação à escola. Um maior envolvimento dos pais na educação escolar também é um fator importante a considerar e contribui para o sucesso acadêmico das crianças[...] O gosto pela escola, fator associado à motivação do aluno, leva ao engajamento nas atividades escolares, promovendo assim o desenvolvimento de habilidades cognitivas (COSTA-LOBO, MATAMÁ & NASCIMENTO, 2020).

Perceber a interconexão entre afeto e cognição é fundamental para ampliar a compreensão da aprendizagem, e de como as práticas em sala de aula podem ser direcionadas para possibilitar aprendizagens significativas e aquisição de competências dos alunos. Por isso, se faz necessário que o professor busque o conhecimento interdisciplinar para enriquecer e apoiar a sua práxis em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil vem numa crescente ampliação de estudos de métodos e práticas do ensino de línguas que promovam os letramentos na escola, sobretudo com as consistentes contribuições da Linguística Aplicada (LA), tanto por seu aspecto interdisciplinar quanto pelo aspecto “indisciplinar” (MOITA-LOPES, 2006, p.21).

Essa natureza da LA permite ao professor optar e escolher entre diferentes teorias e metodologias, a partir da reflexão diante do seu contexto, do aluno, e das diferentes áreas de conhecimento que possam enriquecer e qualificar suas práxis, sem se prender a uma “nova-verdade” (MOITA-LOPES, 2006, p.14), pois o atual contexto de ensino é complexo e exige a convergência de diferentes áreas do conhecimento para a formação de um educador competente.

Contudo, as avaliações nacionais e internacionais comprovam que o Brasil tem fracassado repetidamente no letramento e alfabetização na Educação Básica, o que exige uma reflexão sobre como se tem utilizado dos conhecimentos disponíveis nas práticas em sala de aula, e colocar um foco especial em como aprende o aluno.

Nesse sentido, a partir do recorte do letramento literário na escola, trouxemos uma reflexão sobre a prática de ensino humanizada, que valoriza a aquisição de competências de leitura e escrita a partir do viés da afetividade e da valorização da literatura como instrumento de formação do aluno enquanto sujeito ativo, crítico e transformador de sua realidade.

Não propomos aqui uma receita mágica, que vai garantir que todos os alunos aprendam e desenvolvam competências que os qualifique na leitura e escrita. O nosso objetivo principal é contribuir com a reflexão sobre o uso da literatura nas práticas e estratégias de ensino do professor nas atividades de letramento, que deve refletir criticamente sobre as múltiplas possibilidades que ela cria para a formação do aluno enquanto sujeito.

Além disso, o professor de línguas não deve prescindir na sua prática em sala de aula da afetividade, pois levando em consideração os resultados de pesquisas apresentadas, em um ambiente de ensino em constante evolução, aspectos como a influência das emoções sobre a inteligência dos alunos, a qualidade das relações nos ambientes familiares e escolares não podem ser desprezados na promoção do sucesso acadêmico, profissional e social do aluno.

Por fim, é necessário reforçar que a formação continuada de professores da Educação Básica e a elaboração de leis que a garanta, devem ser sempre prioridade quando se pensa na melhoria do ensino e na maximização de oportunidades de aprendizagens na escola. Uma sólida formação científica e humana, inter e transdisciplinar, instrumentalizam o professor a pensar criticamente na sua prática, a entender o complexo processo de aprendizagem humana e, a atuar com competência e segurança.

REFERÊNCIAS

CABREJO-PARRA, Evelio. A leitura antes dos textos escritos. **Revista Percurso 44** O bem- e o mal-estar; ano XXIII - junho de 2010; 240 páginas. Disponível em http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?apg=artigo_view&ida=98&ori=edicao&id_edicao=44

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Candido, A, ed. **Vários escritos**. 4a ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul; 2004.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.).

Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de; In: **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. 2011. Disponível em:

<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>

COSTA-LOBO, Cristina; MATAMÁ, Joana; NASCIMENTO, Daniela. Reasoning, affectivity and school performance at the end of Portuguese Elementary Education: Which variables to consider? **Paidéia**, Ribeirão Preto, 2020, v.30.

<https://doi.org/10.1590/1982-4327e3008>

DELL'AGLI, B. A. V.; BRENELLI, R. P. Reações afetivas em sala de aula: Situação lúdica e tarefa escolar. [Affective reactions in the classroom: Playful situation and school task]. Schème: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, 2015, 7(1), 133-148.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, 2016; 33(102): 365-384.

GALINHA, I. C.; PEREIRA, C.; ESTEVES, F. Versão reduzida da escala de afecto positivo e negativo portuguesa - PANAS-VRP: Análise factorial confirmatória e invariância temporal [Short-Form of the Portuguese version of the positive and negative affect schedule - PANASPort-VRP: Confirmatory factorial analysis and temporal invariance]. **Psicologia**, 2014, 28(1), 50-62.

KERSCH, Dorotea Frank; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. Leitura + escrita + tecnologias digitais: as fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. In: **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para e além da escola. [recuso eletrônico] Dorotea Frank Kersch et al Orgs. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. Disponível em:

<https://guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educação/multiletramentosnapandemia/index.html>

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, San José State University, California, United States. Spring, 28(1), p. 27-49, 1994..

PRABHU, N. S. There is not Best method why? **TESOL Quarterly**, National University of Singapore, 24(2), p. 161-176, Summer 1990.

LOPES, Rodrigo Smaha; DE SALLES, Jaqueline Laís; PALLÚ, Nelza Mara. Linguística Aplicada e o ensino de línguas adicionais. **Belt: Brazilian English Language Teaching Journal**. Porto Alegre, v.9, n. 2, p.281-292, 2018.

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

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 61-81, 2009.

WALLON, Henry. **Los orígenes del pensamiento em El niño**. TOMO II. Tradução Dora Dautar. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.

O GÊNERO POEMA EM SALA DE AULA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

*Eleriza Melquiades Ribeiro¹⁷
Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva¹⁸
Henrique Miguel de Lima Silva¹⁹*

INTRODUÇÃO

Atualmente a presença dos gêneros textuais nas práticas docentes em sala de aula é indiscutível. Mas quais gêneros e como eles estão sendo abordados no ambiente escolar? Será que tais textos vêm sendo bem trabalhados ou apenas utilizados como pretextos de ensino? Tais questionamentos nos levaram a esta proposta de pesquisa e assim, traremos nas linhas que seguem algumas discussões acerca desta temática.

Silva, Santos e Dias (2020) realizaram uma pesquisa discutindo a importância do uso dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa com destaque para a formação continuada de professores da rede básica de educação do estado da Bahia. Na busca por compreender o trabalho didático fundamentado nos gêneros textuais, embasadas em autores como Marcuschi (2008), Soares (2001), Bakhtin (1992), Geraldi (1997), Porto (2009), Oliveira (1997) dentre outros, investigaram as concepções de linguagem e as metodologias elencadas na prática pedagógica de dois professores de Língua Portuguesa.

Para tanto, realizaram um estudo de cunho qualitativo, com o método estudo de caso. Como resultado, verificaram que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa só ocorre de modo eficaz quando é fomentado e embasado no uso dos gêneros textuais, levando em consideração o contexto real em que os atores sociais fazem-se presentes.

Diante do exposto, percebemos que o uso dos gêneros textuais em turmas da educação básica está cada vez mais em pauta. De acordo com Bakhtin (2000), os gêneros discursivos correspondem a tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em diferentes esferas de utilização da língua. Relacionando-se aos contextos

¹⁷Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹⁸Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹⁹Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

em que estão inseridos, sendo assim, historicamente variáveis. Não permanecendo estáticos, podem surgir, modificar-se, e até desaparecer.

Salvo ressaltar que o intuito desta pesquisa é de compreender como o trabalho do gênero textual poema é visto pela/o professor/a de ensino fundamental anos finais, e também a visão do tema pela/o professor/a do ensino médio. O intuito de fixar-se nesses parâmetros é para compreender como se desenrola o processo de ensino e se há ou não distinções no foco de trabalho entre essas duas fases de ensino. Além disso, é importante também conhecermos quais gêneros os professores levam para a sala de aula e quais aspectos de ensino eles priorizam. E conseqüentemente, quais desafios eles enfrentam.

Compreendendo isso, o presente estudo tem como objetivo analisar o protagonismo do professor acerca da escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. E mais especificamente: a) identificar quais concepções acerca do gênero poema permeiam a prática dos professores; b) analisar as estratégias utilizadas pelos professores para a escolha do gênero poema a ser trabalho; c) identificar os aspectos que os professores mais priorizam no trabalho com o gênero poema na sala de aula do ensino fundamental anos iniciais e no ensino médio.

Iniciamos então como a hipótese de que mesmo o ensino sendo pautado por meio de documentos oficiais como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e atualmente a BNCC (BRASIL, 2018), os docentes utilizam os gêneros textuais em sala de aula conforme suas preferências, adequando tal uso à necessidade de suas turmas.

Os aspectos ligados ao ensino de Língua portuguesa, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) considera que os conhecimentos relacionados aos gêneros, aos textos, a língua, a norma-padrão, e as diferentes linguagens (semioses) precisam ser viabilizados favorecendo o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens. Principalmente pelas possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas e campos de atividade humanas. Tais colocações reafirmam a complexidade do ato de ensinar.

OS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA BREVE DISCUSSÃO

Antes de discutirmos a questão do gênero em sala de aula, vale ressaltar a importância da Linguística Aplicada no que se refere ao protagonismo do professor.

Segundo Lopes, Salles e Pallú (2018), a princípio a Linguística Aplicada (doravante LA), era considerada como subárea dos estudos linguísticos, que aplicava teorias da disciplina mãe no ensino de línguas, para preencher lacunas entre as conquistas da Linguística e as práticas de sala de aula. Era praticamente vista como aquisição de uma segunda língua.

Somente por volta de 1980, a LA tornou-se independente da Linguística. Destaca-se neste período a emancipação da linguagem, na qual o aprendiz começa a ser considerado e o linguista aplicado auxilia o aprendiz a se conscientizar sobre o poder da linguagem.

Pensar na LA é também pensar no ensino. Então, as pesquisas que buscam trazer alguma contribuição teórico-metodológica ao ensino, podem considerar-se uma pesquisa em LA. Pois ela tem como cerne da questão o estudo voltado para a práxis, as práticas de uso da língua. E assim, só é denominada como aplicada porque pensa no processo. Nas relações existentes entre o ensino, a formação docente e a aprendizagem.

A linguagem que considera a aprendizagem como produto da interação social, na qual o aprendiz já possui conhecimento, faz com que o professor comece a ter certa autonomia, aproximando-se dos aspectos defendidos pela LA e relacionando o que é relevante para a sua prática pedagógica. Pensando na dimensão social, histórica, política e cultural da linguagem, concordamos com os autores acima citados quando trazem que

no século XXI, quem determina – ou deveria determinar – o que será aplicado em sala de aula é o professor que, por meio do seu contexto, reflete e elabora materiais que sejam condizentes com a sua realidade (professor-pesquisador) e decide qual(is) o (os) melhor(es) método(s) a ser(em) utilizado(s) (idem, p. 287-288).

Refletindo sobre as dificuldades em se ensinar uma língua em um país tão heterogêneo como o nosso, e em como resolver os problemas que envolvem o ensino, aprendizagem e formação docente, considerando que cada espaço da escola é diferente e único, e que voltados ao ensino existem documentos oficiais e que através destes cada estado cria seus documentos teóricos metodológicos, como podemos resolver os problemas relacionados a esta temática? Neste estudo nós também não conseguiremos responder a tais questionamentos, mas consideramos que um dos pontos principais sejam as decisões que o professor dará em seu espaço de trabalho.

Desde os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino vem sendo pautado por meio dos gêneros textuais, mas a prática docente ainda está no caminho de adaptações, ao mesmo tempo em que a autonomia do professor, que tem noções iniciais de ensino, adquiridas em sua primeira formação, ele assume uma ideia política e ideológica nas suas propostas que leva para sua sala de aula. E tais aspectos são ressaltados e defendidos pela LA.

Com a ascensão do uso dos gêneros em sala de aula, surgem também alguns questionamentos: será que estes estão sendo trabalhados apenas em seus aspectos composicionais e a língua apenas em sua estrutura? Para classificações gramaticais das palavras presentes no texto? Ou os alunos estão sendo levados a refletirem também sobre o conteúdo abordado e o que podem fazer com ele? Eles estão sendo instigados a se posicionarem acerca de questionamentos sociais trazidos em textos? Quando um professor diz que trabalha os gêneros em sala de aula, ele busca trabalhá-los de forma superficial, para cumprir o calendário ou até mesmo porque estes estão propostos nos documentos oficiais?

Marcuschi (2008) traz à tona várias questões acerca dos gêneros textuais. Apesar de não ser um assunto que seja novo, nos últimos anos do século XX, esse tema veio se aprofundando para o chão da sala de aula. Uma das indagações que faz é sobre as “variedades” que os PCNs trazem, apesar de, quando se olha mais afundo, não encontrarmos gêneros que sejam, de fato, utilizados pelos estudantes no seu cotidiano. Porém, quando começa a dialogar sobre o trabalho dos gêneros em sala de aula, ressalta o glorioso estudo sobre os usos de tais através das sequências didáticas, realizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Isso porque o trabalho desses pesquisadores se deu em construir uma ideia de linha do tempo para o ensino dos gêneros, classificando-os em conjuntos de atividades escolares, sendo organizadas sistematicamente, focando num gênero ou tipo textual, para mais de compreender a função dos gêneros no cotidiano.

Além disso, é importante compreendermos que Marcuschi comenta que o trabalho com os gêneros oportuniza o uso da oralidade, da leitura e da escrita em seus usos culturais mais autênticos, sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar (MARCUSCHI, 2002).

A noção de gênero nos permite reconhecer que há padrões regulares nas formas como as pessoas se comunicam. Vincula o texto ao contexto. Para onde, para quem, elege linguisticamente o que vai usar. Essa ideia também é exposta por Rojo (2008)

que traz que as noções de gênero, texto e discurso são convocadas por meio das “práticas situadas para a cidadania” (p. 77). Isto é, a linguagem é vista no seu uso.

Navarro (2020), por sua vez, nos apresenta oito riscos acerca do trabalho com os gêneros em sala de aula. O primeiro deles, nos mostra o posicionamento enciclopedista. No qual está presente a criação de um inventário universal de todos os gêneros existentes em um contexto particular. Em seguida, o posicionamento atomizador, que engloba a utilização de novos gêneros a partir de pequenas modificações em gêneros já existentes. Em terceiro lugar, está a abstração, que compreende como uma classificação excessiva dos gêneros, na tentativa de novas descobertas, que atendam a contextos variados.

O autor nos alerta também sobre os riscos do trabalho com os gêneros quando apresentamos apenas o foco nas estruturas. Um olhar para a estrutura como se ela fosse a base de suas finalidades sociais. E o perigo de se centrar somente nela. Em seguida, destaca a caracterização a partir da gramática, numa abordagem do gênero centrando-se somente nos aspectos gramaticais, lexicais e discursivos. E, através da caracterização a partir do social: abordagem do gênero focando apenas em questões sociais, contextuais e identitárias.

Outro aspecto discutido é a comunicação restrita a um grupo de gêneros com a atualização suficiente para contemplar um contexto comunicativo. E por fim, a aplicabilidade das características dos gêneros. Pensando apenas nestas aplicações, é arriscado não considerar as variáveis e práticas do contexto.

Diante das discussões apresentadas pelo autor destacamos que o gênero não é só forma, gênero é função. E que a noção de gênero não é suficiente para dar conta de uma escrita tão heterogênea como a nossa, no português brasileiro. O professor não tem como dar conta de tudo, porque a escola é apenas um espaço, em uma realidade tão diversificada. Mas pode utilizar o trabalho com o gênero, como indispensável para que o aluno seja levado a concordar ou discordar de um aspecto abordado no texto, sendo capaz de conduzir sua própria aprendizagem.

É uma ideia de entender o texto através do contexto, considerando as aprendizagens de quem dele se utiliza. O autor nos mostra que não é o momento de abandonar os gêneros. E sim, que é importante refletir sobre como cada aporte teórico pode contribuir para a construção do conhecimento. Ressaltando que o ensino da leitura e da escrita por meio dos gêneros, não deve ser superficial.

Essa ideia também é abordada por Bronckart (2006). Ele defende o Interacionismo Sócio Discursivo (ISD) como sendo uma corrente da Ciência do Humano, que tem como foco central a linguagem. E como objetivo trabalhar o texto, mostrando como os mecanismos de produção e interpretação dessas atividades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e ao mesmo tempo, dos fatos sociais.

O ISD se dá através de três níveis. O primeiro deles considerando a vida social do indivíduo no tocante às formações e os fatos sociais que elas geram; as atividades coletivas gerais, não languageiras, na relação entre indivíduo e meio ambiente; atividades de linguagem aquelas que viabilizam o estudo das atividades gerais (língua natural, categorias de textos diversos); e, os mundos formais nos quais estão presentes a estrutura do conhecimento coletivo.

No segundo nível estão os processos de mediação formativa. Controle e avaliação das condutas verbais e não verbais. E no último, os efeitos que as mediações formativas exercem sobre os indivíduos.

O gênero poema e a sala de aula

Segundo Souza (2021) o gênero poema pode ser compreendido como um texto literário escrito em versos, organizados por meio de estrofes. Tais versos podem ser regulares, brancos ou livres. Se tal gênero for composto por versos regulares, esse texto poderá apresentar diversos tipos de rimas. Ele também pode ser narrativo, dramático ou lírico.

A utilização de um gênero como o poema em sala de aula, proporciona a ampliação do letramento literário e é defendido por muitos autores. Cosson (2019, p. 34) aponta que “o letramento literário trabalha sempre com a atualidade. Seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. Através da literatura podemos nos conhecer através do outro. Uma vez que o ambiente interfere na formação do leitor literário, o leitor competente interage com o meio, desenvolve sua capacidade de compreender melhor o mundo e fazer uma interpretação crítica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trazemos nesta seção, o percurso da pesquisa para obtenção e discussão dos dados obtidos. Tendo-se como intuito analisar o protagonismo do professor acerca da escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. E mais especificamente: identificar quais concepções acerca do gênero poema permeiam a prática docente. Além disso, analisar as estratégias utilizadas durante a escolha do gênero a ser trabalhado e também identificar os aspectos priorizados no trabalho com o gênero poema na sala de aula do ensino fundamental anos iniciais e no ensino médio.

A presente pesquisa possui natureza qualitativa com um caráter indutivo, pesquisa essa que, segundo Gibbs (2009) tem como intuito analisar experiências de grupos ou de indivíduos, examinando interações e comunicações que estejam ocorrendo no meio. É importante ressaltar que realizamos a coleta de dados no ano de 2021 por meio de um questionário na plataforma *Google Forms* no intuito de captar relatos de dois professores. Um(a) do 5º ano do ensino fundamental e um(a) professor(a) da 3ª série do ensino médio, sendo um de rede pública e o outro de rede privada. As etapas de ensino foram assim escolhidas por representarem dois segmentos de finalização e mudança de fase para outro segmento, sendo um, final do ensino fundamental 1 e outro, final do ensino médio.

Para alcançar os objetivos propostos, analisamos os discursos dos professores envolvidos, no intuito de compreender seus posicionamentos acerca do uso do gênero textual poema e quais os critérios utilizados para este trabalho em sala de aula, em detrimento à escolha ou priorização deste ou de outros gêneros. E a análise dos dados será a partir dos preceitos trazidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados referentes aos professores colaboradores deste estudo, aqui caracterizados como P1 e P2, estão apresentados na tabela 1 abaixo. Assim como, algumas outras informações coletadas no questionário que são de suma importância para compreensão da percepção de cada um acerca do problema de pesquisa.

Tabela 1: informações pessoais dos professores entrevistados.

	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	FORMAÇÃO	ANO/SÉRIE ATUAÇÃO
P1	31 - 40	13	Graduação Pedagogia Especialização. Psicopedagogia	5º ANO
P2	18 - 25	3	Graduação em Letras - Português e Espanhol. Mestrado incompleto em Literatura e Sociedade.	3º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Ao serem questionados sobre a forma como organizam suas aulas de língua portuguesa, P1 aponta que conduz a partir da escolha de um gênero textual:

P1: *“após feita a escolha organizo como apresentar o texto para os alunos, adaptando os conhecimentos prévios e como realizar a leitura (coletiva, individual ou em grupos), também é pensado atividades de interpretação e sempre que possível contextualizando a ortografia e a gramática”.*

P2, por sua vez, responde:

P2: *“organizo de acordo com o livro didático”.*

O segundo aspecto a ser indagado aos professores foi com relação às suas concepções acerca do que seria um gênero textual. P1 compreende o gênero como

P1: *“variadas maneiras que se pode ter para atingir propósitos e estabelecer uma comunicação”.*

Já, P2 expressa que

P2: *“Textos que possuem uma função social em determinado contexto”.*

Diante das afirmações, percebemos que os colaboradores compreendem a importância do trabalho com os gêneros e viabilizam as atividades propostas a partir do que o estudante já conhece. As possibilidades de ensino apresentadas nos documentos oficiais e diretrizes curriculares, como já mencionamos, defendem o ensino de língua e o estudo da linguagem, através dos gêneros textuais. Pensando em seu propósito comunicativo, a estrutura composicional e a função social. Principalmente, não priorizando a reprodução de um texto, mas sim a escrita, revisão e reescrita dele. Esta última parte presente na ideia de sequência didática exposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em consonância com os estudos anteriormente já relatados de Bronckart (1999; 2006; 2009).

Ao serem questionados sobre o critério de escolha acerca do gênero a ser trabalhado, P1, destaca

P1: *“O nível de leitura em que a turma se encontra”.*

Ao mesmo modo, P2, relata que

P2: *“Infelizmente, não há autonomia. O professor deve seguir o livro didático. Então, é trabalhado o que o livro propõe”.*

Percebemos aqui uma maior abrangência de escolha no ensino fundamental 1 em detrimento ao ensino médio, pois P1 elege o gênero a ser utilizado de acordo com a condução e o andamento da turma. Mas P2 afirma que precisa seguir o cronograma.

Com relação ao poema, mais especificamente questionamos se os docentes utilizam este gênero e como se dá este trabalho no ambiente escolar.

P2 comenta que *“há o trabalho de tal através da leitura”.*

Já **P1**, afirma *“Apresento o texto para turma fazendo inicialmente a leitura deleite, logo após a minha leitura os alunos fazem a deles, vamos destacando as características do gênero poema, conversamos também sobre o conteúdo principal, conceituando palavras do poema até então desconhecidas, sempre dirigindo perguntas para que os alunos possam refletir a partir da leitura realizada”.*

Através desses relatos, percebemos que o eixo da leitura é o principal nesta abordagem do gênero em questão. E com relação aos aspectos mais relevantes no trabalho com o gênero poema, os professores defendem que

P1: *“O poema é um gênero textual que nos permite trabalhar vários aspectos que acho relevante tais como: o sentido figurado das palavras, o ritmo, as rimas, os versos e estrofes”.*

P2: *“A recepção do poema pelos alunos, aguçando a sua interpretação. Aspectos formais ficam por último”.*

Encontramos nas palavras acima, os aspectos característicos deste gênero. O que nos leva a crer que o poema não vem sendo trabalhado apenas para fins de ensino de características gramaticais.

Por fim, ao serem questionados sobre quais autores(as) os docentes costumam trabalhar na condução do gênero em destaque, encontramos tais levantamentos:

P1: *“Cecília Meireles, Ruth Rocha, Vinicius de Moraes e Mário Quintana são os que mais costumam trabalhar”.*

Em contraponto, o **P2** *“Com os autores propostos pelo livro didático”.*

Nas falas dos professores percebemos que mesmo que não tenham discursado de maneira abrangente, encontramos autores clássicos no trabalho com o poema na prática do P1, sentimos falta de autores mais regionais que façam parte do contexto no qual a escola que este profissional atual está inserido. O P2 afirma trabalhar com os autores presentes no livro didático. Certamente podemos observar que este caso se dá por conta da atuação em escola da rede privada e, desta maneira, tal precisa seguir o cronograma previamente estabelecido, sem muita autonomia de inserção de algum gênero mais eminente.

É de salutar trazermos algumas orientações presentes na BNCC (BRASIL, 2018), acerca do ensino de línguas em suas práticas, para abarcar nossas discussões sobre as atuações dos docentes envolvidos e suas escolhas no tocante ao ensino da língua. Para o ensino fundamental 1, no eixo de leitura e escrita sendo elas compartilhadas ou autônomas, e mais especificamente no tocante à apreciação estética e de estilo uma sugestão de apreciação de poemas visuais e concretos, para observação de efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, a distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.

Alguns gêneros textuais como lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas e charge/cartum são propostos no campo de atuação referente à participação dos estudantes em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Antunes (2003) defende que a leitura deve ser antes de tudo, prazerosa. E é para isso que existem os textos literários, como: romances, contos, poemas, entre outros. Os textos não devem ser trabalhados apenas com o objetivo de análise sintática e ortográfica, pois isso acaba anulando a função poética do texto e pode contribuir para a dificuldade que os alunos encontram no momento da produção de textos diversos, no pouco contato que eles possuem com textos literários e a falta de aprofundamento destes, no que diz respeito ao fator semântico, a interpretação e o sentido encontrados nestes gêneros.

No que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita visando a formação do leitor literário através de uma leitura multissemiótica e apreciação estética, do estilo de textos dramáticos, o documento propõe algumas habilidades como: ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas,

autores; perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

Outros aspectos também estão presentes como: apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido; identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.

No ensino médio, destacamos algumas das orientações acerca da leitura, escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Estas implicam em: analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua; participação em eventos (saraus, competições orais, audições, etc), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

Assim como, percepção das peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BRASIL, 2018).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das discussões aqui apresentadas compreendemos que o papel da escola é pensar na melhor forma de fazer com que o aluno seja produtor e agente pensante do seu conhecimento. O ambiente escolar deve encaminhar o seu papel fazendo com que os estudantes possam ser capazes de olhar para o outro enxergando os contextos em que estão inseridos.

No tocante a tais discussões, destacamos que o trabalho com os gêneros, em especial, os literários, tem a capacidade de promover uma aproximação entre

professores e alunos, em uma troca recíproca, na qual ambos conhecem gostos, costumes e elevam seus aprendizados.

Portanto, consideramos que o eixo mais enfatizado pelos colaboradores da pesquisa, a leitura, deve ser trabalhada em sala de aula em sua amplitude geral, estudando sim a gramática dentro dos vários gêneros que devem ser apresentados, mas que esta atividade não seja única e suficiente, é preciso trabalhar a interpretação dos textos, a observação e discussão dos sentidos, considerando os gêneros que os alunos mais se identificam. Para tornar esta leitura ainda mais significativa e a experiência mais vantajosa no ensino da língua.

É notório que haja um olhar diferente para o gênero poema nos diferentes momentos escolares anteriormente discutidos, mas é importante salutar que ambos os professores pesquisados apresentaram nas suas práticas vivências trazidas pelos estudos de Bronckart (1999; 2006; 2009), com o Interacionismo Sócio-discursivo, e as noções de letramento literário discutidas por Cosson (2019) e Antunes (2003).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & interação**. São Paulo. Editora Parábola. Ed. 3. 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ª ed. (1953 – 1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2018. Acesso em maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Orgs Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al] – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. Contexto, 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, p. 170. 2004.

GIBBS, Graham. **Análise de Dados Qualitativos**. São Paulo: Artmed. Grupo A, 2009. 9788536321332. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536321332/>. Acesso em: 02 maio 2021.

LOPES, Rodrigo Smaha; SALLES Jaqueline L de; PALLÚ Nelza M. **Linguística aplicada ao ensino de línguas adicionais**. Belt Brazilian English Language Teaching Journal. Porto Alegre, July-December. 2018, v.9, n.2, p.281-292.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 295 p., 2008.

NAVARRO, Federico. És momento de abandonar los géneros discursivos? In: **Gêneros textuales/discursivos: académicos**. Organizadores: Richard Brunel Matias; Vera Lucia Lopes Cristovão; Eliane Gouvêa Lousada. 2020.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. In: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. Cap. 3. p. 73-108.

SILVA, Agnalva N. M.; SANTOS, Rejane A. C. T. dos; DIAS, Romar Sousa. **O uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa: uma reflexão teórica e prática**. Revista Humanidades e Inovação. v.7, n.1, 2020.

SOUZA, Warley. **"Poema"; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-poema-caracteristicas-especificas.htm>. Acesso em 07 de junho de 2021.

O GÊNERO POEMA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES

*Tales Antonio da Silva²⁰
Henrique Miguel de Lima Silva²¹*

INTRODUÇÃO

Na busca pela melhor adequação dos interesses da sociedade atual, o ensino em sala de aula e especialmente com o advento da pandemia do Covid-19, vem passando por diversas adaptações. Novas tecnologias e novos métodos são reinventados e adaptados na busca por um melhor aperfeiçoamento e aprendizado. Apesar das inovações advindas com novas tecnologias, determinados instrumentos e métodos trazem consigo uma importância que os torna essenciais para processo de ensino-aprendizado e por isso não pode ser deixado de lado, uma vez que, suas eficácias já são incontestes, como é o caso do livro didático.

Nesse norte, esse trabalho tem como tema central a abordagem do gênero poético no livro didático de língua portuguesa. Desse modo, o que nos motiva a falar sobre esse tema é a necessidade de trazer à baila um tema de extrema relevância para o ensino contemporâneo. Não buscaremos esgotar o assunto, uma vez que, a natureza desse trabalho não nos permite, mas objetivamos debatê-lo de forma mais didática possível.

O trabalho, em sua estrutura, foi dividido em duas partes. Na primeira, cuidamos de enfatizar, através de reflexões a partir do embasamento teórico, a importância do estudo poesia. Nessa parte, também é realçada a limitação na abordagem desse gênero observada na análise de manuais didáticos realizada pelos estudiosos trabalhados.

Na segunda parte, abordamos de forma específica, como se dá a abordagem do gênero poema no livro didático selecionado. Para tanto, selecionamos o capítulo 4, único capítulo do livro no qual se faz o estudo exclusivo do poema e realizamos uma análise de como o livro apresenta o gênero poético para o leitor, buscando observar,

²⁰Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²¹Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

com base nos estudos dos teóricos selecionados, se a abordagem desse gênero se dá de forma a permitir uma experiência significativa para o aluno.

Como objetivo dessa pesquisa, pretendeu-se analisar a abordagem do gênero textual poema do livro didático de língua portuguesa: *Português: Linguagens, 1 / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães*, à luz dos estudos de Pinheiro (2007), Micheletti (2006) e Guaraciaba (2001), entre outros. Compreendendo a importância da poesia na sala de aula e do livro didático de língua portuguesa enquanto manual de utilização constante pelo professor, buscamos também observar se há a presença do trabalho com o gênero poema no livro didático de língua portuguesa; analisar como se dá a abordagem do gênero textual poema no livro didático de língua portuguesa; refletir sobre como o gênero textual poema tem sido trabalhado no livro didático e se essa abordagem possibilita ao aluno/leitor um aprendizado significativo considerando sua função e suas especificidades linguísticas.

Quanto à metodologia estamos diante uma pesquisa bibliográfica, pois buscamos discutir conhecimentos existentes sobre a temática, através de textos teóricos que tratam do tema e que são relevantes no mundo acadêmico para analisar como se dá a abordagem do gênero textual poema no livro didático selecionado. Nesse sentido, é importante destacar, como observa Liberali (2011, pg. 25) que “a pesquisa documental ou bibliográfica visa resolver um problema ou adquirir mais conhecimento sobre um tema a partir de pesquisa em material já existente”.

Sendo assim, realizamos a leitura do material teórico sobre o gênero textual poema, sua importância em sala de aula e sua abordagem no livro didático de língua portuguesa, com base nos estudos de Pinheiro (2007), Micheletti (2006), Gebara (2007) e Guaraciaba (2001), entre outros, para adquirir uma visão teórica que nos permita analisar de forma crítica como se dá a abordagem desse gênero no livro didático selecionado.

Realizamos, ainda, a leitura do capítulo 4 do livro didático de língua portuguesa “*Português: Linguagens*”, da Editora Saraiva. A escolha desse capítulo se deu por observar que embora o livro didático selecionado traga diversos poemas em muitos de seus capítulos, é nesse capítulo que se observa um estudo específico sobre o gênero textual poema.

O POEMA EM SALA DE AULA

A poesia tem o poder de formar e trazer novos sentidos a sociedade por meio de suas mensagens. Entretanto, nos dias atuais, a prática de se trabalhar o gênero poema está sendo enfraquecido nas escolas, tornando esse gênero literário distante da sala de aula. Isso acontece porque, muitas vezes, o poema entra na sala de aula e é apresentado aos alunos através do professor, o qual segue um modelo de abordagem superficial, de forma limitada, que prime pela análise e interpretação, esquecendo-se, muitas vezes, o horizonte de expectativa dos leitores, lançando-se mão dos poemas meramente para estudar gramática, teoria do verso, vocabulário, entre outros. Porém, o poema deve ser trabalhado em sala de aula de modo que sua completude possa esclarecer as tradições descritas pelos poetas que escreveram, possibilitando ao aluno a percepção dos múltiplos significados presentes no texto, despertando nele a fascinação e a magia que está presente na poesia.

Segundo Pinheiro (2003), a poesia só se tornará um gênero apreciado no ambiente escolar quando se compreender seu valor inerente. Portanto, a abordagem do poema em sala de aula na área de língua portuguesa quando bem trabalhado pode possibilitar o enriquecimento da formação dos alunos, visto que o poema é um dos gêneros que propicia a criatividade e a reflexão dos educandos, podendo contribuir para despertar o interesse pela leitura. Pois, como defende Pinheiro: “Percebe-se que, deixando de lado problemas com adequação, procedimentos didáticos, modos de ler o texto poético, quase não se fala em poesia em nossas escolas.” (PINHEIRO, 2007, p. 18)

Em meio a sua essência e complexidade, o trabalho com a linguagem poética acaba, na maioria das vezes, cedendo seu lugar para estudos unicamente voltados para fatores estruturais do poema, tais como trabalhar: números de versos, estrofes, tipos de rimas, etc., direcionando o poema no trabalho pedagógico de forma mecânica, o que reduz o estudo do poema a algo ultrapassado, deixando de lado aspectos fundamentais tais como: trabalhar a leitura prazerosa do poema, a compreensão de seu conteúdo fazendo, sempre que possível, a ponte com seu contexto.

Para uma maior produtividade na relação ensino-aprendizagem é preciso relacionar o texto com outros textos, destacando a intertextualidade, bem como com os elementos visuais apresentados nos manuais, que, muitas vezes, servem para enriquecer a interpretação do texto, proporcionar atividades voltadas para a percepção do ritmo do poema, buscando realizar atividades lúdicas, como os jogos com palavras

do poema, promovendo o trabalho com os aspectos melódicos presentes no texto, entre outros, ou seja, proporcionar uma abordagem que possa desenvolver a imaginação, a criatividade e a sensibilidade do aluno propiciando o prazer pela leitura.

Segundo Gebara (2007), na sala de aula, a leitura do poema acaba sendo realizado de forma equivocada, dado que na maioria das vezes ele é lido com a utilização de estratégia da recitação ou leitura dramatizada, servindo apenas como método decorativo, diante disso o texto poético passa a ser visto apenas superficialmente. Dentro dessa perspectiva, a disseminação pelo gosto da leitura acaba se tornando algo mais distante e difícil de ser executada pelo docente.

Como ressalta Pinheiro (2003), ao escolher textos poéticos devem-se levar em conta os critérios estéticos que o constitui, como o ludismo sonoro, as imagens simbólicas e a riqueza da linguagem figurada que ele contém, pois a poesia é um gênero rico em vários aspectos que devem ser levados em consideração quando se faz sua abordagem em sala de aula. Conforme afirma Paes:

[...] o texto poético é o espaço mais rico e amplo, capaz de permitir a liberação do imaginário e do sonho das pessoas. É preciso que o fato poético esteja muito presente e seja bem trabalhado pela escola para que o universo escolar possa romper o tédio e a indiferença com que muitos se vê recoberto. (PAES, 1995, p.1).

Desta maneira, a escolha dos textos a trabalhar merece atenção especial por parte do professor. É interessante oferecer e apresentar aos educandos uma diversidade de textos poéticos em que se contemple o fácil e o difícil, o longo e o curto, rimam ou não rimam etc., afim de que eles possam escolher de acordo com que os se identificam. Dessa forma, trazendo mais dinamicidade e interação da leitura com o aluno.

Segundo Pinheiro (2007, p. 21), “bons poemas, oferecidos constantemente, têm eficácia educativa insubstituível. Para saber as razões desta eficácia é preciso refletir sobre a ‘função social da poesia’”. Visto que a poesia é sempre comunicação de alguma experiência vivida pelo poeta, muitas vezes está associada a defender conceitos sociais, morais, políticos e religiosos, podendo assim ampliar a consciência do educando bem como também apurar sua sensibilidade e criticidade.

Para que o ensino da poesia se torne uma prática mais próxima da sala de aula, seja ela física ou de forma remota, é preciso que os procedimentos pedagógicos sejam feitos de forma planejada. Conforme ressalta Pinheiro (2007), é necessário pensar na

forma de como trabalhá-lo, ou seja, que atitude se tomará, quais cuidados são indispensáveis e que condições reais existem para a realização do trabalho.

Ainda de acordo com Pinheiro (2007), são necessárias algumas condições indispensáveis para aproximação do gênero poético em sala de aula. Uma delas é que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura, pois assim o professor consegue transmitir para o aluno o prazer pela leitura e a outra é que haja sempre uma pesquisa sobre o interesse dos alunos, pois com isso o ensino do poema em sala de aula torna-se mais apreciado pelos educandos.

A ABORDAGEM DO GÊNERO TEXTUAL POEMA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROBLEMAS E SOLUÇÕES

Para que o gênero literário poema ganhe espaço e atenção dos discentes, é necessário muito mais que trazer o poema para a sala de aula, é importante que sejam traçadas estratégias de familiarizar as crianças e os jovens com o gênero. Isso deve ser feito por meio de um planejamento para evitar que se diga que os poemas são difíceis de interpretar e de compreender, pois dependendo da forma de abordagem, o estudo do gênero pode transmitir para o aluno, ser algo difícil, por isso, é preciso certos cuidados e atenção em sua exposição, no sentido de possibilitar aos alunos os conhecimentos necessários para que haja a compreensão.

Entretanto, nos livros didáticos não encontramos meios que facilitem esse processo de interpretação e compreensão do gênero poético, visto que eles, geralmente, não têm o cuidado de apresentar esse gênero em seus conteúdos de forma mais significativa, ao contrário, priorizam abordagens mecânicas de apresentação. Eles tratam do gênero poema em seu conteúdo, servindo apenas como pretexto para estudos gramaticais ou para dar ênfase aos aspectos formais do poema.

Conforme Micheletti, Peres e Gebara (2006), um grande obstáculo encontrado para tornar o gênero poema mais próximo da sala de aula é o modo pelo qual muitos livros didáticos tratam o poema, pois os questionamentos propostos por eles para a compreensão e interpretação dos textos poéticos acabam por solicitar apenas a identificação de dados referencias ou fatores técnicos, deixando de lado a expressividade dos componentes textuais ao quais deixam os textos poéticos mais significativos.

Muitos livros didáticos trabalham o gênero poema da seguinte maneira segundo Gebara (2006, p. 149 -150):

Os exercícios de compreensão seguem a etapa de leitura e tratam de habilidades cognitivas – reconhecimento, memória e ordenação – passam a ser todo o trabalho com o poema como texto principal. Desse exercício passa-se rapidamente para questões gramaticais sem que a sua estrutura seja tocada, ele permanece como um todo impermeável.

Segundo Gebara(2006), dessa forma o poema não é trabalhado de acordo com a sua especificidade, pois desta maneira não se distingue a linguagem literária do poema da linguagem referencial, passando a impressão de que se leem textos poéticos apenas para fazer exercícios gramaticais, não mantendo nenhuma ligação com a emoção estética que se sentem ao ouvir ou ler um poema, ou seja, sua sensibilidade. Essa forma de abordar e trabalhar o gênero poema torna-se um grande empecilho para que ele se transforme em um gênero textual mais próximo dos alunos, bem como para que seja compreendido como uma prática de leitura prazerosa.

Uma estratégia para melhorar e despertar o interesse pelo gênero poema é a aproximação constante do poema em sala, sendo assim, para que os problemas do distanciamento de interpretação e de compreensão poética sejam amenizados é fundamental que os autores dos livros didáticos compreendam que interpretar poemas não significa ficar restrito à forma de apresentação sobre uma página, mas que possa levar o educando a compreender que o poema é uma linguagem na sua carga máxima de significados e de reflexão.

Portanto, os autores dos livros didáticos de língua portuguesa e os professores precisariam propor aos educandos experiências de leituras significativas para tentar despertar neles o valor do poema. Para Pinheiro (2005) é possível despertar nos educandos este valor, ele aponta algumas possibilidades.

Acredito que a escola pode ser um espaço de vivência significativa a partir da convivência com textos poéticos, portanto, não só em verso. Mas é preciso estar consciente de que as condições sociais em que a escola está inserida e a formação literária dos professores em quase tudo desabona uma experiência significativa com a poesia. (PINHEIRO, 2005, P. 63).

Neste sentido, pode-se destacar que é necessário manter uma prática relevante com relação ao ensino do gênero poema na sala de aula, além de enfatizar o prazer e a

imaginação que o poema proporciona ao educando, tendo em vista que esses aspectos não são explorados de forma relevantes nos livros didáticos e nem pelos professores.

Além dos livros didáticos não apresentarem uma abordagem de qualidade com relação ao gênero poema, outro grande problema é a forma como os professores também trabalham essa temática em sala, pois é de fundamental importância trabalhar a poesia no contexto escolar com o apoio do docente, visto a sala de aula, seja no espaço físico ou virtual, ser, antes de tudo, um território de reflexões e, na maioria das vezes, também lugar onde se instiguem as possibilidades de criação e inovação. Se o docente não realiza a praticada leitura de poemas, se ele não se sensibilizar com o poema, é provável que ele não consiga emocionar seus alunos.

Os docentes devem trabalhar a poesia com seus alunos, pois tal atividade é recomendada como uma das formas mais eficazes para verificar o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial da criança e do adolescente, do senso estético e de suas competências leitoras e representativas. Existem vários modos de se trabalhar o poema em sala de aula, um deles é a ludicidade por meio da interpretação teatral, do desenho, da dança ou outro que o professor considerar importante e que desperta o gosto dos alunos.

Outra possibilidade é improvisar um mural, proposta destacada por Pinheiro (2007), o qual afirma que seria interessante que se pudesse improvisar um mural onde os alunos, durante uma semana, um mês, ou o ano todo colocam os versos de que mais gostam: incentivá-los a recitarem livremente poemas que conhecem de qualquer época ou autor. “Essas práticas são procedimentos que possibilitam na criação de um ambiente físico e psicológico no qual o poema começa a ser vivenciado, passando a ganhar forma de prazer e significados” (PINHEIRO, 2007, p. 28).

Outro aspecto de grande relevância que vem causando problemas com relação à abordagem do poema em sala de aula é a forma de como muitos livros didáticos apresenta o poema, pois em muitas vezes, o poema é apresentado em fragmentos ao invés de poemas completos, o que limita a percepção do todo, prejudicando o entendimento do aluno enquanto leitor.

Em outros casos, textos narrativos e prosas quando são fragmentados acabam sendo confundido com poemas, conforme exemplifica Gebara (2006, p. 149) “O caso que exemplifica melhor essa situação é aquele do texto em prosa apresentado como poema, simplesmente porque foi alterada sua composição gráfica”. Esses textos são dispostos em forma de versos, passando a se tornar poemas para os alunos o que

prejudica o entendimento das especificidades desse gênero textual, uma vez que impede que os alunos tenham uma clara definição das características dos textos poéticos, pelo fato de possuírem uma conceituação mais específica com relação ao gênero poema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O gênero poema, por vezes, pode acabar exigindo do professor conhecimentos além do que está no livro didático, pois por se tratar de um gênero de tamanha complexidade, devido à diferença de abordagem de diferentes autores de livros didáticos, se faz necessário recorrermos a teóricos para analisarmos se o capítulo em questão está compatível com o que é preconizado por tais autores.

Segundo Pinheiro (2011 p. 34): “Um caminho que se abre para a pesquisa sobre literatura e ensino, e nos parece muito fecundo, é a busca, através de um experimento, de novas formas de trabalhar o texto literário na sala de aula”. Através desta análise, haverá sugestões para novas abordagens por parte do professor no que se refere a trabalhar o gênero poema.

Um ponto extremamente importante é a função social da poesia, uma vez que esta é a oportunidade de os alunos viverem outras realidades, estimulando a visão crítica, não apenas a leitura em si de poemas. Segundo Pinheiro (2005 p. 27): “Bons poemas, oferecidos constantemente (imaginamos pelo menos uma vez por semana), mesmo que para alunos refratários (por não estarem acostumados a esse tipo de prática), têm eficácia educativa insubstituível”. A reflexão levantada por Pinheiro é no sentido de proporcionar ao aluno um contato mais íntimo com a poesia, aproximá-lo da poesia, de maneira que o desestímulo a leitura de poemas seja evitado.

No capítulo em análise percebemos, logo de início que já há um ponto positivo, tendo em vista que este capítulo é inteiramente direcionado ao estudo do gênero poema, diferentemente do que é visto em outros livros didáticos em que os poemas são abordados enquanto pressupostos para o enfoque do estudo da gramática ou apenas para exemplificar as características das escolas literárias trabalhadas. Entendemos que ao gênero poema, no livro em questão, foi dado o real valor, atribuindo a este tema um capítulo inteiro para sua abordagem, diferentemente da estratégia adotada por outros livros que preferem focar nos estudos das escolas literárias e encaixar o gênero

poema entre um dos capítulos, isto é, não atribuindo ao gênero poema um capítulo exclusivo.

Analisando o capítulo 4 do livro didático selecionado, intitulado “O poema”, percebemos que ele traz a sugestão de uma leitura em voz alta do poema “Minha desgraça” de Álvares de Azevedo. A leitura em voz alta é considerada uma estratégia de leitura e é preconizada por autores como Gebara, sobretudo, por promover a participação coletiva dos alunos, proporcionando o contato com a entonação, sons, ritmos, participação oral e estimulando a imaginação dos alunos. Nesse sentido, percebemos mais um aspecto da abordagem que pode ser considerada positiva.

Logo em seguida, há uma atividade proposta pelo autor para reforçar o real objetivo do poema, para tanto é necessário que os alunos tenham uma visão crítica aguçada para refletir sobre os múltiplos sentidos de alguns termos. Esta atividade é de grande valia para o melhor aprendizado do poema.

De acordo com Gebara (2001)

A leitura dramatizada pode ser produtiva, mas depende do poema, de suas características, da dramaticidade que possui. Quem escolheu essa atividade e como ela foi encaminhada, qual é a reação que o texto produziu e como foi o contato dos alunos com o texto são outros indícios de que o professor pode se utilizar para avaliação do trabalho, se será positivo ou se apenas cumprirá um papel decorativo nas aulas (p. 144).

O capítulo traz uma extensa abordagem sobre as características de um poema, tal como no tema “Os versos e seus recursos musicais”, “O verso e a estrofe”, “métrica”, “ritmo”, “rima”, encaixando essas características de acordo com o primeiro poema lido no início do capítulo, isto é, exemplificando cada característica do gênero poema conforme o poema “Minha desgraça”. Esta estratégia é louvável, por se considerar que o aluno teve um contato mais íntimo com o poema escolhido, sobretudo, pela ocasião da leitura em voz alta, do exercício proposto e que esse método se demonstrou eficiente, pois o poema foi trabalhado na íntegra, se contrapondo a outros livros didáticos que preferem abordar fragmentos de poemas para exemplificar características do gênero literário.

Além disso, o poema é cercado de ilustrações, e este recurso é usado com o intuito de aproximar o aluno do texto e tornar mais convidativo. Essas ilustrações remetem ao conteúdo do poema, o que proporcionam ao aluno extrapolar o que está escrito e visualizar o que o autor escreveu através de uma linguagem não verbal, pois

além de tudo o que foi exposto, a leitura dos poemas se torna mais agradável e prazerosa quando se alia o poema a uma ilustração.

Acerca do papel das ilustrações, Gebara (2001) considera:

É necessário refletir com os alunos sobre a função da ilustração, propondo a criação de novas ilustrações após a análise, mostrando como o desenho direciona ou complementa ou ainda cria o contexto para o leitor. A partir da identificação do contexto gráfico do poema, partimos para o texto (p. 156).

No decorrer do capítulo, há um espaço destinado apenas para o item “A poesia de tradição oral: O cordel”, com exposição teórica e características do cordel e, em seguida, há um texto em cordel, desta maneira, verifica-se que o autor prefere primeiramente fazer uma abordagem teórica das características do cordel para depois fazer a leitura propriamente dita do cordel por parte dos alunos. Aqui, acreditamos, com base nos estudiosos lidos, que seria mais estimulante para os alunos iniciarem com a leitura do cordel, para só depois, através da interação entre alunos/professor, fazer a abordagem teórica das características estruturais do gênero cordel.

Um ponto interessante é a sugestão de produção de textos, através de uma atividade intitulada “produzindo o poema”, na qual os alunos poderão aplicar o que aprenderam de maneira prática, sobretudo, considerando-se que o texto a ser produzido pelos alunos deve estar de acordo com as características do gênero poema.

Vejamos a proposta apresentada pelo autor do livro didático em questão:

Há, a seguir, quatro propostas de produção de textos. Você poderá desenvolver todas ou parte delas, conforme a orientação do professor. Partindo dos versos a seguir, crie um ou mais versos para compor o poema. Tente manter o ritmo presente no verso inicial, se possível, e procure expressar em seus versos uma ideia inesperada. a) “Eu renuncio à poesia”. / b) “Não leves nunca de mim”. / c) “Oh! Que saudades eu tenho”. / d) “Mandei a palavra rimar” (CEREJA, MAGALHÃES, 2013, p. 60).

Como fatores negativos da abordagem do poema no capítulo, podemos destacar que, na atividade de leitura, mais especificamente no item “Trabalhando o gênero”, das onze questões propostas pelo exercício, oito questões (72,7%) são relacionadas à estrutura do gênero literário. Assim, verificamos o privilégio de questões que priorizam a estrutura composicional do gênero em detrimento da temática em torno do poema “Minha desgraça”, de Álvares de Azevedo.

Além disso, há uma fragmentação de poemas, explicitado no item denominado “A poesia de tradição oral: o cordel”, com a finalidade de apreensão da estrutura do cordel. Esses fatores são indicadores de privilégio da estrutura composicional e estilo

do gênero em oposição à leitura na íntegra de poemas, bem como ao trabalho dos aspectos temáticos e a exploração dos aspectos contextuais e intertextuais, os quais poderiam trazer mais prazer e sentido para a abordagem do poema possibilitando a valorização da construção de uma visão crítica pelo aluno/leitor que poderia, numa abordagem menos superficial, apreender com mais propriedade os múltiplos sentidos presentes no poema, tendo de fato um aprendizado significativo.

No item “Exercícios” há uma preocupação apenas de trabalhar fatores estruturais do gênero poema, há apenas reproduções do que foi aprendido, o que, por vezes, desestimula o aluno, pois o afasta do apelo estético da leitura, consome o tempo que poderia ser destinado para destrinchar o poema, o que pode levar o aluno a acabar desvalorizando o aprendizado do gênero literário, uma vez que se recorre a uma abordagem mais mecânica e metódica do gênero poema.

Observemos o trecho do item “Exercícios” do livro didático em que há esta abordagem mais rigorosa sob o ponto de vista estrutural:

Leia a tira a seguir, e responda as questões 1 e 2: Questão 2: Observe o esquema de rimas e de ritmo do poema. a) De que tipo são as rimas? b) Em que sílabas poéticas, pela ordem, incidem as sílabas tônicas? c) Que nome é dado ao tipo de verso utilizado? (CEREJA, MAGALHÃES, 2013, p. 60).

Logo, se faz necessário que o professor busque equilibrar o foco da aula entre os elementos estruturais do gênero poema, bem como que trabalhe o poema em si, isto é, o poema na íntegra, destrinchando o poema através de uma leitura em voz alta, recurso que foi utilizado sabiamente pelo autor do livro, uma vez que é preconizado por teóricos da área, além de despertar nos alunos o senso crítico para os sentidos presentes no poema, e para isso, as ilustrações que também foram adotadas no capítulo e em quantidade considerável, servem como uma excelente ferramenta para a melhoria do ensino do gênero poema, embora acreditamos que um trabalho que explorasse, além desses aspectos, a temática e sua importância na vida do alunos, bem como a relação do texto com o seu contexto de produção e o contexto do aluno e, ainda, uma abordagem que pudesse proporcionar aos alunos verificar o diálogo do poema trabalhado com outros poemas, destacando a intertextualidade, poderia proporcionar uma aprendizagem mais significativa para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao estudo de caso realizado neste artigo, podemos destacar que no livro didático analisado, temos alguns pontos que podemos classificar positivamente, começando pelo fato de ter um capítulo inteiro dedicado ao gênero poema, algo não visto comumente em outros livros didáticos. O livro faz a indicação de uma leitura em voz alta, cuja estratégia de leitura faz com que haja uma participação e interação maior dos alunos, estimulando a imaginação dos mesmos. Há ainda outro ponto a ser destacado na abordagem que o livro traz na temática poema, que é a presença de ilustrações, recurso que traz uma aproximação com o leitor e torna o texto mais convidativo.

Devemos elencar alguns pontos considerados negativos que podem ser observados no capítulo analisado. Um deles é que 77,2% das questões propostas no exercício do capítulo em que se trata do poema são questões voltadas para a estrutura do texto, ou seja, há uma ênfase nas questões estruturais, deixando de lado um percentual inexplorado no que se refere a interpretações, imaginação, criatividade e entre outros aspectos que poderiam ser mais expostos e discutidos com os alunos no exercício, facilitando assim a aproximação dos alunos com o gênero poema.

Além disso, a presença de fragmentos de poemas no capítulo nos permite apontar para uma abordagem limitadora no sentido que, ao apresentar fragmentos de poemas aos alunos, a aprendizagem que deveria ser mais significativa fica prejudicada, pois não se tem como desenvolver um trabalho satisfatório com o gênero poema se o aluno/leitor não tem a percepção do todo do poema.

Em suma, percebe-se que o gênero poema é extremamente rico e pode ser trabalhado de diversas formas pelo professor em sala de aula ou através do ensino remoto com o apoio do livro didático. É necessário que se crie estratégias, além de uma boa escolha do livro didático, para que o gênero seja exposto aos alunos de forma satisfatória e trabalhado de uma forma mais convidativa com o objetivo de despertar nos alunos o desejo de conhecer e aprender com o poema.

Conclui-se que o professor precisa encontrar meios de ir além do livro didático e buscar outros suportes para suas aulas com o gênero textual poema se quiser proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa em torno desse tão importante gênero textual.

REFERÊNCIAS

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (coord. geral). **Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André R. Abbade. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. Disponível em: <https://www.academia.edu/14259747/Para_pensar_a_metodologia_de_pesquisa_nas_ci%C3%AAsncias_humanas>. Acesso em: 13 fev. 2017.

MICHELETTI, G; PERES, L. P. F; GEBARA, A. E. L. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAES, José Paulo. Poesias para Crianças. **PROLEITURA** Ano 2, N° 7.. UNESP. Assis, outubro 1995.

PINHEIRO, José Helder. Abordagem do Poema: Roteiro de um Desencontro. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Livro Didático de Português: múltiplos Olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PINHEIRO, José Helder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

GÊNEROS DIGITAIS: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO

Inayara Élide A. Melo²²
Maria José Davi Gomes²³
Sioneide da Paixão Norberto²⁴
Henrique Miguel de Lima Silva²⁵

INTRODUÇÃO

Conforme os documentos que norteiam a Educação, mais precisamente a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2018), consiste que as práticas educativas devem favorecer situações significativas, contextualizadas de aprendizagem, ou seja, o documento estabelece referências sobre as propostas pedagógicas evidenciadas na prática docente. Sendo assim, propõe para o ensino uma abordagem pedagógica mais lúdica, dinâmica, considerando a vivência, as habilidades e competências adquiridas pelos estudantes em prol do seu desenvolvimento humano e integral.

No que concerne à área de Linguagem, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL 2018) destaca que as atividades humanas consistem nas práticas sociais, bem como, devem ser norteadas pelas diversas linguagens contemporâneas, digitais e multimodais, numa perspectiva interacionista tornando-os sujeitos sociais nos vários campos de atuação.

Deste modo, com base no exposto acima as práticas de linguagens na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino da leitura, escrita e análise linguística, “já que novas são as relações multiculturais entre o que é local e global, valorizado e não valorizado; novas são as formas de circulação dos textos e as situações de produção de discursos; novos são os gêneros e as ferramentas de leitura-escrita.” (ROJO, 2012, p.168).

Por conseguinte, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Ensino Médio-DCNEM (BRASIL 2013) apontam que a sociedade de informação requer um aprendizado contínuo ao longo da vida, isto é, requer do aluno adquirir determinadas

²²Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²³Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²⁴Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²⁵Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

informações desenvolvendo habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. Sendo assim, o documento também enfatiza que o professor assuma um novo papel diante desta realidade, o de ser mediador entre o conhecimento e o estudante, isto é, exercendo uma função social dentro do âmbito educacional.

Deste modo, essas diversas exigências da sociedade atual consistem na construção de novos significados para o ato de aprender, de conhecer, suscitando vários saberes, ou seja, é consensual a percepção que as práticas de ensino da língua dentro do contexto escolar, necessitam aprimorar boas situações de aprendizagem, favorecendo uma conexão multiletrada por meio da inserção de vários gêneros e seus múltiplos sentidos.

Nesta perspectiva, com base na experiência das ações propostas no Projeto “*Gêneros Digitais: Práticas de Multiletramentos no Ensino Remoto*” realizada no 2º bimestre do ano de 2020, com a turma da 3ª série A do ensino médio, numa escola cidadã integral técnica, situada na cidade de Lucena-PB, vivenciada na disciplina de Língua Portuguesa, tendo como objetivo promover o acesso e conhecimento aos gêneros digitais através das práticas sociais de linguagem utilizando os Multiletramentos no ensino remoto, veio também ressignificar a função social da língua.

Para tanto, a vivência do Projeto tornou-se produtiva, pois apesar das dificuldades que ainda permanecem nesse cenário de aulas remotas, proporcionou ao estudante visibilidade para o processo de aprendizagem pelo qual passou utilizando os gêneros digitais em práticas de multiletramentos, bem como, o letramento tecnológico, se conectando com a realidade de mundo que os cerca, já que é de extrema importância prepará-los não só para o mercado competitivo de trabalho, mas também para a vida como estão traçados nos princípios da escola cidadã.

Diante desta complexidade referente aos gêneros digitais um dos aspectos marcantes é a interação, o desenvolvimento das habilidades e competências comunicativas, o acesso aos diferentes saberes no que se refere aos aspectos cognitivos e linguísticos, contemplando, ainda, o exercício da criatividade do indivíduo que se apropria. É importante ressaltar, que durante toda execução dessas ações foi necessário visar sempre à criatividade, o protagonismo, a criticidade que se aprende com as diversas leituras e a motivação de cada educando, considerando sua autonomia

na escrita, leitura, análise e as marcas de identidade e originalidade que cada um desenvolveu.

Assim, serão apresentados neste artigo a experiência vivenciada através da aula prática de ensino conforme mencionada acima, serão também expostos ao longo do texto, métodos, discussões, referenciais teóricos, ou seja, textos, dinâmicas, atividades, utilizadas que nortearam esse processo de ensino aprendizagem mediado a distância, bem como, serão relatadas as considerações finais que abrange a base para estudos futuros na área.

GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO VIRTUAL

O ensino virtual fez emergir uma necessidade que já era latente na educação, o uso dos recursos e ferramentas digitais, mas que até a chegada da pandemia estes não estavam presentes em muitas salas de aula e o trabalho continuava acontecendo sem grandes prejuízos do que se pretendia abordar no tocante aos conhecimentos referentes aos componentes curriculares. Segundo Rojo (2009, p.107):

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Com a pandemia, foi pertinente repensar o fazer pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que a língua é um recurso importante para a vida social dos sujeitos, tendo em vista que esta pode propiciar a integração e participação ativa em sociedade. No entanto, também vale salientar que se faz relevante permear o trabalho na perspectiva do letramento. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p.18).

Nesse sentido, a abordagem dos multiletramentos surge como uma possibilidade de viabilização dos processos de aprendizagem da língua em uso para a construção da identidade do estudante como sujeito social.

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades,

principalmente urbanas, na contemporaneidade a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meios dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13).

Diante das dificuldades encontradas no contexto pandêmico no qual os professores têm testemunhado a falta de acesso de muitos estudantes a internet, as questões precárias de estrutura familiar e socioeconômicas, ou seja, os desafios propostos referentes ao ensino nessa modalidade à distância tornam cada vez mais desafiador o trabalho de educar, entretanto, é importante, que os sujeitos que compõem a escola, como professores, gestores e equipe técnica e pedagógica se reinventem, inovando no planejamento e desenvolvimento das aulas utilizando várias estratégias de ensino com recursos digitais facilitadores no processo das aprendizagens.

Uma perspectiva que se torna interessante no trabalho com a Língua Portuguesa para os estudantes ocorre por meio da apresentação e discussão dos gêneros digitais, pois eles fazem parte desse contexto digital e virtual, são sujeitos pertencentes a essa era, das mídias digitais, nas quais se familiarizam com muita facilidade.

Pensando assim, é possível perceber que os estudantes já fazem uso de diversos gêneros digitais, o que ocorre é que muitos não têm conhecimento das mais variadas funções que eles podem ter. Dessa maneira, o trabalho com a Língua Portuguesa precisa ganhar espaço na percepção dos estudantes no sentido de notarem que a língua que é estudada na escola é a mesma usada nos mais variados espaços sociais nos quais eles vivem e podem interagir e que esta se manifesta por meio dos gêneros discursivos e que no momento atual, mais do que qualquer outro tempo, faz necessário se apropriar dos gêneros digitais, a fim de ter a possibilidade de poder compreender e fazer uso destes quando for preciso.

Segundo Bakhtin (1994), a linguagem é analisada a partir da interação entre os indivíduos dentro de uma prática social; a língua falada tem vida e se transforma constantemente pela própria pressão do uso cotidiano: ela não pode ser separada do fluxo da comunicação verbal. O trabalho com os gêneros está inteiramente inter-relacionado ao contexto social.

Dessa maneira, torna-se relevante fazer uso desses gêneros digitais, pois estes aumentam o grau de satisfação e motivação e se tornam mais atraentes aos estudantes da atualidade, fazendo com que eles aprimorem habilidades específicas no processo de

leitura, escrita e análise linguística. Soares (2002, p.146), traz um olhar interessante sobre essa perspectiva:

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] A hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

No que concerne a língua, é perceptível que ela é uma ferramenta de comunicação entre os indivíduos que transporta também o aspecto cultural, social, no sentido que engloba outras formas de linguagens, promovendo assim a apropriação e inclusão de novos gêneros, constituindo fator indispensável à aprendizagem linguística.

Sabe-se que a atual conjuntura incide o uso das novas tecnologias dentro do âmbito escolar por meio da interação social, sendo assim, é preciso que as práticas escolares abordem a linguagem midiática por meio do letramento crítico, reflexivo que leve o estudante a ser o condutor de seus próprios pensamentos. É o que afirma Marcuschi (2008 apud Tom Erickson, 1997):

Em princípio, é possível concordar com Tom Erickson (1997), para quem o estudo da comunicação virtual na perspectiva dos gêneros é particularmente interessante porque “a interessante on-line tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”, tendo em vista a natureza do meio tecnológico e os modos como se desenvolve. Esse meio propicia, ao contrário do que se imaginava, uma “interação altamente participativa”, o que obrigará a rever algumas noções já consagradas. (MARCUSCHI, 2008, p.198).

Por fim, seguindo um dos princípios que norteia a função social da escola, de preparar os discentes para inserção na sociedade letrada, fazendo uso dos gêneros digitais no processo de Multiletramentos, pensando nela como um espaço de educação proativa aliada a evolução tecnológica com o propósito do desenvolvimento de boas ações pedagógicas para melhores estratégias de ensino na sua compreensão dessas práticas sociais, na perspectiva de transformação coletiva. É o que afirma Fiorin (2008, p.65):

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o chat, o blog, e-mail etc.

Assim, esses novos gêneros aparecem mediante uma necessidade sociocomunicativa que atualmente devido esse contexto remoto está sendo mais praticada, trazendo seus múltiplos sentidos através do Letramento digital.

Neste aspecto, as discussões apontadas para a inserção dos gêneros digitais em sala de aula, na perspectiva dos Multiletramentos, têm ganhado espaço cada vez mais no debate acerca do ensino da língua. Vale destacar, que é muito importante essas atuais propostas letradas para o ensino de Língua Portuguesa, pois compreende-se a linguagem em todos os seus aspectos, sobretudo como prática social e interativa.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MULTILETRAMENTO

Com a ascensão das mídias digitais em nosso cotidiano, os estudos e debates sinalizam novas configurações e necessidades em torno da veiculação do processo de aprendizagem dos sujeitos inseridos no âmbito educacional. Moita Lopes (2012, p.9) enfatiza a escola como local de construções “[...] é o primeiro espaço ao qual a criança adentra com a possibilidade de se expor a outras construções sociais sobre quem é ou pode ser”.

Sendo assim, a escola é um ambiente importante por apresentar características multididáticas e por atender as demandas no que se refere ao alcance da integração e desenvolvimento das competências e habilidades dos diferentes gêneros textuais digitais. Nesse sentido, Rojo (2009, p.105) afirma:

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação.

Nesse contexto, o espaço escolar necessita desenvolver novas práticas que envolvam os Multiletramentos por meio das ferramentas inovadoras que possibilitem uma amplitude de conhecimento, preconizando a formação de sujeitos críticos e protagonistas.

Rojo (2009, p.112) colabora dizendo que o letramento crítico possibilita aos alunos serem:

[...]capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações [...].

É importante ressaltar que os estudos sobre multiletramentos surgiram no início da década de 90 como resultado de um colóquio do Grupo de Nova Londres onde professores e pesquisadores estavam voltados em um novo olhar acerca da alfabetização e letramento. Os estudos direcionados aos multiletramentos destacam que a formação de um sujeito deve ir além das abordagens de ensino, mas que ele seja capaz de se comunicar, interagir e participar de forma ativa no meio social no qual está inserido.

Assim, é preciso se dar conta que os textos midiáticos, não são formados apenas por palavras, mas são constituídos por palavras, imagens, vídeos e até mesmo outros links que conduzem o leitor a outros textos.

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas nos espaços em redes dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc). Diferentemente das mídias anteriores (impresas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a Tv pré-digitais), por sua própria natureza “tradutora” de outras imagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/ produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.) (ROJO, 2012, p. 23).

Por conseguinte, o trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa com gêneros digitais precisa mostrar aos estudantes que estes gêneros, diferente dos impressos, transcendem em informações e possibilitam a eles o contato com letramentos diversos.

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

É por meio desses multiletramentos que o sujeito vivencia práticas de letramento crítico, isso possibilita que ele no contato com textos variados consiga levantar pontos de vistas diversos e propiciar a indagação sobre a intencionalidade da autoria daquele que escreveu o texto. Para só então emitir seu parecer crítico, diminuindo assim as chances de se deixar levar pelos pensamentos e ideologias de outros. Sendo assim, o conceito que norteia o Letramento crítico segundo Carbonieri (2016), fundamenta nos ideais de autonomia numa visão crítico-reflexiva, no qual o

estudante desenvolve suas competências interpretativas, sendo atuantes por meio do uso consciente da língua.

Por conseguinte, esta abordagem de Letramento inclui princípios educativos que possibilitam o desenvolvimento das práticas sociais, discursivas da linguagem na construção de sentidos, engajando assim os educandos no processo de análise crítica nas relações com os diversos tipos de textos, ou seja, o poder exercido pelas linguagens nos grupos sociais, pois não basta só ler e escrever, é necessário fazer uso social da língua.

Conforme exposto acima é evidente a necessidade de colaborar para a formação de um sujeito crítico e pensante das realidades sociais nas quais ele está inserido, para que cada vez mais possa intervir de maneira a contribuir com a comunidade da qual faz parte, no sentido de promover melhorias na qualidade de vida, partilhando os saberes adquiridos no espaço escolar a fim de ampliar novas visões de mundo.

PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA COM OS GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO

É inegável que atualmente é pertinente a discussão e a reflexão sobre a formação de professores a respeito dos objetos de ensino, do uso de ferramentas tecnológicas e de quais práticas de letramento são utilizadas em aulas durante esse ensino remoto. As concepções, os conceitos de ensino referentes a esse contexto virtual da educação requerem estratégias cada vez mais tecnológicas que possam impulsionar assim a prática docente favorecendo o aprendizado dos discentes.

No entanto, para assumir um novo paradigma de ensino contextualizado da língua com essa realidade, é preciso que o professor de Língua Portuguesa assuma um novo olhar para as práticas de leitura, escrita e análise linguística, apoderando-se de novos gêneros que se inserem nesse atual cenário educativo, isto é, sugere uma mudança de postura docente, devido a incompatibilidade na maioria das vezes entre as inovadoras práticas letradas e os modelos de currículos tradicionais de ensino.

Em conformidade com a BNCC (2018), a inclusão dos gêneros digitais no âmbito escolar promove o desenvolvimento de propostas de trabalhos pedagógicos que permitem os estudantes a terem acesso a variados saberes sobre o mundo virtual, digital, bem como a apropriação das práticas da cultura digital, que devem ser priorizadas na atualidade, já que impactam seu cotidiano nos diversos campos de

atuação social entre outros. Deste modo, sua utilização na escola não só permite maior assimilação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa, autônoma, crítica e reflexiva pelos discentes. Sob essa perspectiva Moita Lopes (2010, p.398) aponta:

[...]a participação colaborativa de atores sociais localizados socio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multisemióticos (textos, imagens, vídeos, sons etc.), em comunidades de práticas (Wenger, 1998) no mundo digital. A tela do computador deixa de ser somente um local onde se busca informação e passa a ser principalmente um lugar de construção, de disputa, de contestação de significados. Ou seja, passa a ser um espaço de encontros múltiplos com outros atores sociais, aumentando e transformando nossos repertórios de sentidos infinitamente [...].

Nesse ponto de vista, oportunizar a construção do aprendizado significativo por meio de outras possibilidades nos faz refletir para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os Multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (BNCC, 2018).

Por conseguinte, com base na leitura, na análise dos textos escritos, dos textos digitais pesquisados sobre a temática, o significado, e as relações dos fatos elaborados, foi estabelecida relação com outros textos e seu universo de referência, ou seja, de acordo com as condições de produção/recepção possibilitam o surgimento de novas habilidades, potencializando também competências já existentes. Kleiman (2005, p.25) afirma que:

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas ações que nos interessam. São situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as determinam, em grande medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos pode ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis. Deste modo, em acordo com a citação acima as várias linguagens que permeiam o trabalho escolar devem consistir em situações meramente práticas e não só teóricas, entre indivíduos atuantes e seu meio social, levando-os a compreender que a língua se concretiza por meio de eventos de letramento, ou seja, em ocasiões reais de uso e suas interações. Quando se trata de refletir sobre as práticas de letramento dentro da escola, é consensual a percepção de que a instituição escolar necessita aprimorar ainda mais essas práticas que refletem na formação e ação frente às interações sociais.

No que concerne sobre como constitui a língua(gem) sozinhos, é importante ressaltar que a língua não se constitui isoladamente, ela é produto de interação com o

meio, entretanto, é algo natural do ser humano desde o nascimento. Deste modo, a língua por ter esse caráter interativo social, ela deve incidir em uma ação de um sobre o outro, entre locutor e interlocutor, na qual a escuta e compreensão também fazem parte, caracterizando o processo democrático da língua.

Para tanto, a BNCC (2018) esclarece que é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e os recursos oferecidos pela tecnologia digital para o tratamento das linguagens (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência.

Eventualmente, os gêneros, as mídias, e as modalidades virtuais apresentam princípios didáticos que derivam de uma abordagem multiletrada, nos quais retratam horizontes linguísticos da contemporaneidade. Segundo a BNCC (2018, p.490):

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os Multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental.

Vale destacar, que o fenômeno multiletrado traz como característica primordial a multiplicidade de informações em rede, isso faz com que as atividades propostas ganhem maior repercussão com as interações sociais, principalmente no ensino médio, no qual a maioria dos estudantes desta fase já possui contato direto com esses meios tecnológicos.

Inserir os gêneros digitais em sala veio de encontro ao trabalho proposto através da leitura, escrita e análise linguística, contemplando a disciplina em si, como também o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos. É imprescindível que o ensino em si possa multiplicar, dividir os conhecimentos construídos de maneira lúdica. A linguagem expressa nas mais variadas formas é uma das mais interessantes fontes de conhecimento, pois possibilita o protagonismo juvenil, e maior interação, prazer em aprender significativamente instigando também a criticidade e levando-os a fortalecer suas opiniões, argumentos e informações.

Vale ressaltar que, a flexibilidade desses gêneros emergentes favorece o acesso mais rápido às informações, porém, é necessária uma maior atenção à veracidade desses conteúdos, isto é, a confiabilidade do que é repassado por meio desses gêneros. Para fundamentar, a BNCC (2018) frisa que é preciso intensificar o desenvolvimento

de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio. Se, por um lado, trata-se de enfrentar e buscar minimizar os riscos que os usos atuais da rede trazem, por outro, trata-se também de explorar suas potencialidades em termos do acesso à informação, há possibilidades variadas de disponibilização de conteúdos sem e com intermediação, à diversidade de formas de interação e ao incremento da possibilidade de participação e vivência de processos colaborativos.

No que concerne à afirmação acima, o trabalho feito com esses gêneros emergentes é preciso que o professor sinalize antes de tudo sobre os riscos que as atuais redes de informações trazem para seus usuários no que se refere às fontes confiáveis. Para tanto, durante a execução das atividades propostas na vivência foi explanado sobre essa problemática vigente que assola o mundo virtual.

Mesmo diante das dificuldades que a educação à distância apresenta no âmbito educacional, percebe-se a importância do fazer letrado através das potencialidades em termo de acesso a informações e apropriação desses novos gêneros, como por exemplo, os gêneros textuais contidos nos digitais, cada um apresenta um propósito comunicativo no qual se insere. Deste modo, há o aperfeiçoamento do aprendizado, fazendo com que os discentes se sintam parte desse evento e conseqüentemente aumentando o interesse pelas atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa, como também em outras disciplinas.

Ademais, considerando que as juventudes constantemente estão em contato com as diversas esferas sociais, o Projeto fomentou experiências expressivas e contextualizadas de exercício do protagonismo juvenil, por meio da articulação com os outros campos de atuação, havendo ligação com as demais áreas do currículo e os interesses e escolhas pessoais desses jovens por meio das práticas multiletradas.

Conforme acima, a experiência de ensino suscitou aptidões e capacidades envolvendo o aumento significativo dos gêneros estudados analisando outros campos de ação social, sendo assim, os gêneros como, a notícia, a reportagem, o cartaz, o artigo de opinião, campanhas, debates, discussão em fórum, entre outros, tiveram sempre entrelaçados aos gêneros digitais, como as redes sociais, blogs, memes, youtube, relacionados às ferramentas digitais, como o Padlet, Mentimeter, Jamboard, Canva, Kahoot que se tornam suportes para socialização.

Frente às diversas situações comunicacionais que o ensino remoto propõe é importante destacar que as novas mídias inovadoras utilizadas pela internet

ocasionaram o aparecimento de gêneros textuais adaptados a essa nova realidade. A utilização desses gêneros supõe o conceito de sua função social e a análise relativa à forma como se estabelecem, aos recursos e elementos linguísticos e às demais semioses – elementos enredados na organização de textos pertencentes a esses gêneros, tendo como características essenciais a dinamicidade de textos mais curtos, objetivos, a relação entre informações audiovisuais, verbais, não verbais e hipertextos através de uma linguagem interativa.

É de extrema importância entender que o desenvolvimento das atividades multiletradas com esses gêneros digitais, tornam as aulas mais propícias ao entendimento do universo jovem, por eles já fazerem parte desse ambiente no qual circula esses gêneros e a linguagem utilizada com os diferentes interlocutores.

Partindo da vivência deles, por exemplo, quando acessam as redes sociais, automaticamente por ser um ambiente altamente letrado, eles analisam, interpretam, interagem, argumentam, tecem comentários, opiniões por meio de fatos sobre textos verbais e não verbais, ou seja, as relações entre o ser humano e a internet torna-se cada vez mais próxima.

Dessa forma, o desenvolvimento dos educandos com base nessa experiência com as práticas sociais de leitura, escrita e análise linguística usando os gêneros digitais incide em vários fatores sejam sociais, culturais, cognitivos, entre outros, faz-se imprescindível à educação de qualidade, isto é, valorizando assim os princípios humano, integral e inclusivo relacionados às competências para o século XXI. Neste aspecto, a educação vem à tona como forma, sobretudo, de integrar os discentes num contexto letrado, dando a oportunidade de interferir no meio em que vivem através do letramento digital.

Assim, considera-se que o ensino produtivo da língua, proporciona ao estudante visibilidade para o processo de aprendizagem no qual ele está inserido, ou seja, nas mudanças tecnológicas contemporâneas, vivenciando assim experiências exitosas com as práticas de linguagem em diferentes mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que durante o período pandêmico no qual estamos vivenciando atualmente a educação necessita se reinventar, mesmo que diante de tantos obstáculos relacionados ao ensino remoto, porém, é relevante percebermos que a pandemia nos

mostrou a importância da internet, e dos meios tecnológicos durante esse processo na educação.

Em meio a tantas transformações no cenário educacional, foi essencial pensarmos, planejarmos, inovarmos, reinventarmos diversas estratégias para esse novo contexto de aprendizagem, tentando garantir ao menos o acesso e a motivação dos estudantes durante esse período tão complicado.

Deste modo, seguindo as estratégias trilhadas em grupo, e observando os resultados distintos, alcançados a partir desse viés de estudo interdisciplinar, multiletrado, a inserção dos gêneros digitais no espaço escolar perpassou por vários contextos como a identidade, história, sentimentos, cultura, emoções, isto é, a leitura feita através de diversas interpretações, e funcionalidades por meio da razão e emoção.

Para Rojo (2013), no que diz respeito aos Multiletramentos, a autora aponta que é importante trabalhar com uma grande variedade de linguagens e de discursos para criar uma maior interação entre as linguagens. Seja por meio da interpretação, ou de múltiplas situações, nos quais a gramática não é utilizada apenas como norma padrão, mas algo que permite a busca por novos horizontes, mostrando as mudanças nessas diversas modalidades

Assim, os textos contemporâneos, segundo Dias (2012), determinam do estudante e do professor novas competências e habilidades de leitura, que expandiram as noções de letramento para múltiplos letramentos, colaborando para a compreensão das várias semioses: seja visual, sonora e verbal. O que acarretou à tona o aparecimento de novos gêneros nos contextos midiáticos, combinando diversos modos de significar nesses espaços.

Para tanto, a linguagem contida na sociedade através dos diversos gêneros oferece amplas oportunidades de aprendizagem no cotidiano escolar, pois precisamos reconhecer que o sentido do texto e do mundo a nossa volta não é dado, mas construído significativamente por meio da atuação e inserção dele.

Conforme os trabalhos envolvendo pesquisas, reflexões, leituras, e produções, os usos das tecnologias envolvendo a praticidade dos meios digitais, contendo o ponto de vista teórico-metodológico proposto foram decorridos ao longo da experiência, vale ressaltar que a participação da turma foi essencial para o desenvolvimento das atividades, promovendo também o protagonismo e autonomia dos atendidos.

A experiência de ensino aqui descrita comprova com nitidez a necessidade do trabalho significativo, instigante e de acordo com a realidade dos discentes. É ainda

interessante perceber que o estudante passa a ser um agente protagonista da sua própria aprendizagem, ele não apenas absorve as ideias, mas constrói a compreensão baseada em conhecimentos significativos e construtivos, que por sua vez também favoreceu o desenvolvimento do letramento crítico frente às demandas advindas das atividades vivenciadas.

É por meio da descoberta que os estudantes permitem desenvolver a confiança na sua capacidade de criar, de construir e reconstruir a fim de que se planifique a partir de competências e habilidades. Portanto, podemos ampliar nosso objetivo como docente, as habilidades e competências propostas de forma remota para aproveitar também os outros campos de conhecimento além da nossa disciplina.

O êxito da experiência docente aqui apresentada colaborou com o aprimoramento profissional, pessoal, serviu ainda para refletir sobre a prática pedagógica e expandir horizontes, não só na disciplina específica, porém de todas as esferas envolvidas nessas ações. Sendo assim, uma aprendizagem de qualidade se remete a boas situações de aprendizagem, nas quais professor e estudante tornam-se ferramentas essenciais no processo educativo de forma a entusiasmar e despertar a criatividade e fornecer-lhes instrumentos necessários para que o ensino seja instigante, significativo e dinâmico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em 23 de maio de 2020.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**.

Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

DIAS, R. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.12, n.4, 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. (org), **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

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

MOITA LOPES, L.P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49, nº 2, jul/dez, 2010.

MOITA LOPES, L.P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. de J. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ROJO, Roxane Helena R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> - Acesso em: 01 maio 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Gilmarques Lopes Gomes²⁶
Ângela Maria Leite Aires²⁷
Henrique Miguel de Lima Silva²⁸*

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o fazer docente dos professores alfabetizadores, foi e continuará sendo alvo de inesgotáveis discussões. O professor que ensina ler e escrever, além dos recorrentes problemas de aprendizagem dos alunos, lida com inumeráveis entraves na concretização de sua prática. Inserido nesse contexto, reside o equívoco acerca da conceituação de alfabetização e letramento são entendidos como dicotômicos e concorrentes por muitos docentes, concepção esta que impede o desenvolvimento de uma práxis com resultados emancipatórios.

Uma constatação interessante entre as muitas pesquisas e estudos acerca de letramento e alfabetização, através de algumas consultas sobre o tema, realizadas em sites especializados como *CAPES*, *SCIELO* e o *GOOGLE ACADÊMICO*, é a reincidência de concepções acerca do fazer docente, do aluno como sujeito de uma práxis, do qual importante é a mediação, dos instrumentos didáticos, dos recursos, dos saberes docentes e do currículo, porém não apontam para como o professor processa esses conceitos e os coloca em sua práxis.

Nesse sentido, as incertezas que envolvem estes aspectos conceituais se mostram preocupantes e, inevitavelmente nos apontam para mais uma questão consideravelmente importante: de que forma professores alfabetizadores respaldam suas práticas docentes em meio as imprecisões conceituais? Assim o foco de nossa discussão se dirige para as implicações entre a relação do que seja letramento/alfabetização e como esses saberes respingam o fazer docente.

Diante desse cenário, este artigo pretende fomentar subsídios para a ampliação dos debates sobre práxis pedagógica, visando a busca do entendimento para a seguinte indagação: de que forma o entendimento teórico acerca de alfabetização e letramento

²⁶Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²⁷Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

²⁸Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

está refletido no exercício pedagógico dos professores alfabetizadores, de escolas urbanas, em Barra de Santa Rosa, no estado da Paraíba? Nesse sentido, objetivamos investigar se estes professores concebem a alfabetização e o letramento como linguagens interdependentes e indissociáveis.

Nessa perspectiva, as discussões sobre alfabetização e letramento estão amparadas nos saberes teóricos de Soares(2001, 2006, 2021a, 2021b),Rojo (2012,2019),Kleiman (2008). No que se refere às questões de prática pedagógica recorreremos a Nóvoa (2011), Tardif (2000).Por se tratar de um estudo interpretativista de abordagem quanti-qualitativa, nos amparamos em Gil (2019).

Como ferramenta para coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado on-line, disponibilizado na plataforma do *Google Forms*. Como colaboradoras do estudo, tivemos um grupo composto por 13 professoras, de um total de 15. Todas elas do ciclo de alfabetização, de escolas da zona urbana, da rede pública municipal de ensino.

De início, apontamos uma discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, suas aproximações, distanciamentos e sua relação com a práxis pedagógica. Seguidas de reflexões acerca do fazer docente, tangenciando a formação continuada do professor. Tendo em vista as informações coletadas, foram abordados os dados, considerando a questão norteadora. Alguns excertos serviram de ilustração para algumas percepções. Nesse sentido encerram o artigo as considerações finais.

ASPECTOS TEÓRICOS

Alfabetização e letramento: discussões iniciais

Etimologicamente a palavra alfabetização derivou-se da palavra alfabeto, do latim *alphabetum*, do grego *alphábetos*, tirados das suas primeiras letras, *o alfa e o beta*. Sendo posteriormente traduzidos para a língua portuguesa, os como *Literacia*²⁹; do inglês *literacy*, do latim *litteratu*, cujo significado corresponde ao aprendizado do alfabeto, assim como seu uso, enquanto código para o desenvolvimento do processo de interação.

Essa tradução gerou diferentes concepções e teorias acerca do seria alfabetização. Contudo, optamos por autores que a compreendem para além do

²⁹qualidade ou condição de quem é letrado.

aprendizado de códigos e de como estes funcionam. Para Freire (1997), estar alfabetizado é um ato de conhecimento e ato criador, centrados no cerne do sujeito. É um processo dialógico interativo entre as pessoas e o mundo em que vivem. De acordo com ele, esse processo permite a compreensão da realidade, cabendo aos sujeitos envolvidos, reconfigurá-la.

Para o autor, a alfabetização é um processo visceral e que por meio dele, aprender a ler, significa revelar sua real essência, quem você é de fato. Pois sua palavra humana imita a palavra divina, tem o poder de ressignificar o indivíduo. Assim, nessa perspectiva progressista de alfabetização, a compreensão da linguagem é primordial, porque é através dela que transcorre a percepção crítica do mundo.

Nesse viés, Soares (2006), concebe a alfabetização como sendo a aprendizagem do sistema preestabelecido de escrita, sendo esta, de natureza linguística. Pois além de se configurar como um processo cultural, precisa ser ensinado. Corroborando com esta perspectiva, Emília Ferreiro (2003) também aponta para a alfabetização sendo um processo normativo, sendo que para muitos professores, se traduz em um método ou uma técnica a serem ensinados.

Imbuídos nesse contexto, estes autores compreendem a alfabetização como sendo um processo relevante para todos os sujeitos e sua contribuição é percebida quando observamos a emancipação destes. No entanto para que ocorra essa transformação, é necessário que estes sujeitos, na qualidade de aprendizes, tenham acesso a um ensino de qualidade, que parta de suas realidades para que haja a ampliação de suas percepções individuais e coletivas.

Segundo Rojo (2019), posta em discussão na década de 80, a temática do letramento foi introduzida no cenário brasileiro, a partir do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Originalmente uma explicação em língua portuguesa da palavra inglesa *literacy*, distanciando-se do termo alfabetização, cuja compreensão para muitos, estava na habilidade em ler e escrever e que estavam aquém das práticas sociais de seus usos.

Ainda de acordo a autora, esta perspectiva ganha nuances diferentes, ao adentrarem no Brasil, *Os novos estudos do letramento Street* (1984), tendo como suporte a obra “*Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*,” de Kleiman. Nesse viés tanto Street quanto Kleiman definem as práticas letradas como modos de utilização da linguagem em diferentes níveis ou graus de alfabetismo.

Na perspectiva de Soares(2021a), depreendemos que para um sujeito ser considerado alfabetizado, ele sabe ler e escrever, pois conhece os códigos linguísticos. Enquanto o sujeito letrado deve ser visto como aquele que vive em estado de letramento, ou seja, além de dominar os códigos linguísticos, os usa de acordo as suas necessidades e exigências reclamadas pela sociedade. Afirmação endossada por Rojo (2012), ao dizer que o letramento reconfigura os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais.

Soares (2021a),ainda esclarece que letramento não é apenas a aquisição de determinadas capacidades, a autora entende que seja um conjunto de saberes ligados ao uso prático da leitura e da escrita, onde indivíduos participam de forma efetiva de seu contexto social, podendo reconfigurá-lo. Também Tfouni (2010), enriquece a discussão ao afirmar que o letramento este está intimamente ligado às mudanças sociais que ocorrem quando uma sociedade se torna letrada. Vale ainda salientar que para as autoras, a essência do conceito do que seja letramento, assim como em seu entendimento, está nos usos sociais da leitura e da escrita, ultrapassando nesse caso, a aquisição do código linguístico imposto por uma sociedade grafocêntrica.

Alfabetização e letramento: aproximação e distanciamento

Com o aprofundamento dos estudos sobre do letramento no Brasil, tem início a distinção conceitual entre alfabetização e letramento. Vários são os autores que apontam essa diferença e entre eles, está Soares (2021a).Para a autora, enquanto a alfabetização precisa ser ensinada, o letramento é uma ação em que os sujeitos de posse dos códigos, fazem usos múltiplos e situados da leitura e da escrita. E é por esta razão que a autora defende que existe uma associação entre o processo de alfabetização e letramento, e que ambos necessitam ser trabalhados de forma simultânea no chão da escola.

Imbuídos desse saber, entendemos, assim como Soares (2021a), que se apropriar da escrita não é suficiente, tampouco decodificar signos e significados, como defende Rojo(2012). É necessário conferir valoração a ambas, porque os eventos de letramentos e constroem no tempo e no espaço em que os sujeitos estão inseridos. Desse modo, frisamos em acordo com as autoras, que a escola como agência de letramento, deve alfabetizar seus discentes, na perspectiva do letramento, oferecendo

ferramentas para aquisição de saberes que sejam significativos para que nenhum deles fique à margem.

Entendendo que o processo de alfabetização requer sua realização a partir da e na concepção do letramento, alguns autores com Soares, Kleiman e Rojo conferem um novo e significativo papel ao professor, o de agente de letramento. Nessa direção, o fazer pedagógico do professor alfabetizador, assim como sua responsividade no processo de ensino da escrita, ganha contornos cada vez maiores, pois se torna necessário o domínio de saberes teóricos que passarão a determinar uma práxis pautada não só em achismos, mas se reconfigurando de forma relevante e embasada.

Para Kleiman (2008), o docente como agente de letramento deve ser capaz de propiciar diferentes recursos afim de que seus alunos façam uso de suas redes comunicativas de forma ativa, para que possam participar, tanto das práticas sociointeracionistas do letramento quanto das práticas situadas da escrita. Nesse sentido, o papel de agente, cabe ao professor, que de posse desse saber, passa a reconfigurar sua práxis pedagógica levando em consideração a escolha de atividades que viabilizem a possibilidade de inserção destes discentes numa sociedade cuja aceitação do sujeito social efetivo, se mede pelo domínio que ele tem sobre a escrita.

Alfabetização, letramento e protagonismo docente

A visão dicotômica envolvendo os aspectos conceituais de alfabetização e letramento se mostra preocupante e nos remete a questão da prática pedagógica dos professores alfabetizadores e de como estes a fundamentam em meio a essas imprecisões. Na concepção freiriana, o professor deve estar em constante construção, o que o faz repensar e ressignificar sua prática e nesse sentido, este processo deve passar pela formação continuada.

Nóvoa (2011), ressalta que o professor alfabetizador entendendo seu fazer pedagógico, estará se apropriando de ferramentas para o despertar de uma visão mais aguçada e sensível ao contexto de seu trabalho. De acordo com a autora, a teoria vai se atualizando e ganhando novos significados e nesse construto, a prática docente passa a adquirir mais consistência. Ademais, é necessário pensar a práxis na formação docente pelo viés teórico-prático.

Ainda segundo o autor, um fazer pedagógico pautado na ressignificação do saber docente, centrado na flexibilidade, no embasamento teórico, assim como na

criatividade, combinando a questão ideal à material, pois é fundamental para o processo educativo que os professores se apropriem de conhecimentos que pluralizem sua prática docente. Além de estarem conscientes de sua importância e de seu papel na sociedade.

Para Imbernón (2011) a contextualização do trabalho docente se mostra complexa e muito diversificada atualmente. Não basta mais a mera transmissão de conhecimento, ficando evidenciada a necessidade de formação continuada. Tardif (2000), amplia esse pensamento, trazendo para discussão, o problema referente aos saberes dos professores, ao afirmar que é necessário o aprimoramento e atualização para o trabalho, para que haja uma compensação da deficitária formação inicial.

Parafraseando Dourado (2016), a formação continuada de professores deveria repensar o processo pedagógico e ter como objetivo, refletir sobre a prática e seus saberes e valores. Ainda de acordo com o autor, é fundamental o rompimento das propostas político-pedagógicas que tenham como foco apenas o saber fazer. É crucial reconfigurar práticas pautadas em concepções que considerem apenas a teoria como suporte para o trabalho do docente.

No bojo dessa discussão, Nóvoa (2011), nos diz que a formação do docente consciente de sua práxis, deveria ocorrer na congruência entre os centros de pesquisas, as próprias escolas, os centros acadêmicos de educação, as formações continuadas, ou seja, uma formação advinda dos espaços de atuação desse profissional.

A formação do professor é um construto pessoal, decorrente do conhecimento teórico de seu objeto de ensino, do conhecimento sobre os métodos e modos de ensiná-lo além de suas experiências. Tardif (2000) diz que certamente incluir experiências didáticas anteriores o ajudam a diagnosticar, avaliar, decidir um curso de ação e transformar em uma nova situação.

Encerrando nossa reflexão a esse respeito, Cunha, Marcondes e Leite (2018) apontam que o identitário do professor está intrinsecamente ligado às políticas curriculares, posto que a formação continuada que outrora era espaço para a formação teórica docente, foi substituída por uma sequência de capacitações visando apenas a instrumentalização, onde o foco é o controle do trabalho, visando alcançar metas com resultados previamente esperados.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O método qualitativo/quantitativo inicia o percurso metodológico deste estudo, uma vez que propõe uma análise mais profunda, pois a combinação destes métodos são complementares e expressam dimensões distintas de um mesmo fenômeno estudado. É o que afirmam Creswell e Clark (2007), conforme citados por Souza e Kerbauy (2017, p.34-35) ao dizer nas abordagens combinadas podem viabilizar olhares distintos, assegurando um entendimento mais abrangente do problema observado.

De acordo com Gil (2019), a metodologia quantitativa permite mensurar e conhecer os pressupostos teóricos, idade, gênero das professoras investigadas. Já o método qualitativo de investigação, subjaz às relações compreendidas como construções humanas. Ainda de acordo ao autor, a investigação qualitativa contribui por apresentar referências abundantes, além de oportunizar a exposição dos aspectos subjetivos do pesquisador, assim como seus colaboradores no desenvolvimento da pesquisa, explicando de forma mais holística, a complexidade da realidade.

A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem interpretativista, cujo paradigma é entender a realidade investigada sob a ótica dos atores, em um nível de experiência subjetiva. Segundo Creswell e Clark (2007), conforme citados por Souza e Kerbauy (2017, p.34-35), esta realidade é o resultado de um processo conjunto experienciado pesquisador e colaborador. A instrumentalização selecionada para coletar dados, foi um questionário semiestruturado, aplicado pela plataforma *Google Meet* que segundo Gil (2019), se configura como um método investigativo formado por um conjunto de questões submetidas aos parceiros na intenção da obtenção de informações que dizem respeito aos saberes, às crenças, aos sentimentos, aos valores, aos interesses etc.

Ainda segundo o autor, esta ferramenta apresenta uma série de vantagens, pois além de garantir o anonimato das respostas permitindo que as pessoas o respondam quando julgarem conveniente sem que as exponha à influência das opiniões do entrevistador. A escolha das questões se limita a fatores objetivos como a natureza da informação desejada e a relação desta junto ao problema pesquisado.

Portanto, o questionário on-line, inserido e aplicado através da plataforma *Google Meet*, foi estruturado com 16 questões que interrogavam desde a idade, passando pela formação, pelo grau de satisfação das docentes junto à profissão, além de questionamentos mais específicos, voltados para a conceituação de alfabetização e letramento e sua aplicabilidade.

No contexto pandêmico atual, causado pelo novo coronavírus (*Coronavirus Disease – COVID-19*), a realização de pesquisas, também precisa se adaptar a novas condições enquanto a pandemia perdurar. Nesse sentido, as pesquisas on-line emergem no ciberespaço como recurso para minimizar esse transtorno. De acordo com Gil (2019), para utilizar a pesquisa on-line, é necessário considerar seus aspectos. Dentre eles está a praticidade de levantar dados sem necessidade de deslocamentos presenciais e com custos reduzidos, além da flexibilidade de fazer perguntas diferentes com base nas respostas anteriores, enriquecendo o design do questionário de pesquisa.

Como colaboradoras da pesquisa, tivemos o grupo de professoras do Ciclo de Alfabetização da zona urbana, pertencentes a rede municipal de ensino, de Barra de Santa Rosa, Paraíba. Este recorte se deu, mediante a inquietação de que os alunos desse segmento, chegam ao 4º e 5º anos, sem as habilidades mínimas de leitura e escrita desenvolvidas. Nesse sentido foi contactada a Secretaria de Educação Municipal que autorizou o contato com estas professoras, que por meio dos grupos de *Whatsapp*, foi explicado o que estava sendo pesquisado, assim com o procedimento e realização da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa ocorreu entre os dias 14 e 18 de abril do ano em curso e foram entrevistadas 13 professoras, de um total de 15, ou seja, cerca de 86,66%. Todas elas atuam nas turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental I, em escolas da zona urbana. Podemos perceber no Brasil, a profissão docente ainda está associada à questão de gênero e que nestes seguimentos de ensino. Fato apontado pelo INEP no censo escolar de 2020 ao divulgar que 96% dos docentes atuantes na educação infantil são mulheres, assim como 88%, atuam no ensino fundamental I e II.

Com relação a idade das entrevistadas, tivemos apenas 12 respondentes. Observamos que cerca de 50%, destas estão com idade compreendida entre 35 e 40 anos, 33,3% está acima de 46 anos e 16,7% está entre 26 e 35 anos. Quanto ao tempo de docência, os dados coletados apontaram que cerca de 92,3%, estão em sala de aula a mais de onze anos, enquanto 7,7%, está em exercício docente entre 6 e 10 anos. Fato que lhes confere experiência e comprova sua capacidade opinativa.

Perguntadas sobre a carreira no magistério ser sua primeira opção profissional, onze das entrevistadas disseram que sim, o que corresponde a 84,6% do total.

Entretanto duas delas, disseram que não, o que corresponde a 15,4% do total. Ao falarem de sua satisfação frente ao exercício da profissão, apenas quatro se reconhecem como muito satisfeitas, oito se apresentam como satisfeitas e apenas uma se diz pouco satisfeita. Nesse sentido, parafraseando Alves (1997), compreendemos que o contentamento atrelado à carreira no magistério talvez esteja vinculado a fatores internos como sentimentos, emoções e experiências ou extrínsecos como as condições de trabalho, reconhecimento, oportunidades.

Em relação ao nível de escolaridade das profissionais entrevistadas, observamos que 76,9% são especialistas e 23,1% possuem apenas a graduação. O grau de formação das docentes endossa ainda mais o contexto da pesquisa, pois, em tese, quanto maior o seu nível de conhecimento teórico/técnico, maiores serão as suas qualificações para determinadas funções. A fim de entendermos um pouco mais sobre o percurso formativo das docentes pesquisadas, buscamos saber em que tipo de instituição ocorreu sua formação inicial. Os resultados apontaram que cerca de 69,2% estudaram na universidade pública, enquanto 30,8% cursaram sua graduação em universidade particular.

Perguntadas se ao término de suas formações iniciais, estavam preparadas para lecionar, 53,8% se consideraram prontas, 38,5% que não e 7,7% que talvez estivesse. No entanto, quando perguntadas se os conteúdos abordados no percurso formativo inicial, lhes ferrentou para a carreira docente, 69,2% alegaram que sim, 15,4% que não e 15,4% que não lembram. Nesse sentido notamos uma discrepância nas respostas dadas. Os conteúdos são parte essenciais de quaisquer processos formativos de quaisquer profissionais. Portanto é contraditório afirmar não sair preparado de um curso e em seguida afirmar que os conteúdos vistos, foram significativos para sua formação. Colocando essa observação em números, pelo menos 46,2% das docentes apresentaram respostas confusas, considerando os itens abordados.

Sobre a proposta, Gatti (2016) em entrevista à Revista Época, diz que a problemática envolvendo o processo formativo dos profissionais da educação, tem início na faculdade. Os professores dos cursos de pedagogia, assim como das licenciaturas não conseguem preparar os futuros docentes a ponto de deixá-los prontos para o exercício de sala de aula. Segundo a autora, isso ocorre porque eles próprios não sabem como fazer isso.

Porque, ainda considerando as ideias da autora, as universidades públicas falham ao ofertar um ensino disciplinar em que futuros docentes não conseguem

associar teoria à prática, pois este é um movimento de interdisciplinaridade, considerado difícil, inclusive para os professores doutores que estão nessas universidades, pois a formação deles não é interdisciplinar. Também os particulares, segundo ela, formam professores em cursos encurtados e, o aluno que passa por esse tipo de faculdade sai com precárias condições para adentrar numa sala de aula, especialmente para trabalhar com alfabetização.

Também Soares (2021b) afirma que infelizmente os cursos que formam alfabetizadores despreparados para a compreensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita pela criança. De acordo a autora a política prioritária na área da alfabetização deveria ser a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais, para que dominem as teorias e as práticas que os orientem à introdução da criança ao mundo da escrita – alfabetização e letramento.

Parafraseando a autora, seria fundamental que professor alfabetizador se apropriasse do complexo e multifacetado processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, de modo a orientar adequadamente sua aprendizagem. Assim de acordo a autora, não se trata de optar por um método de alfabetização, mas de alfabetizar a partir dele. Compreendendo seu processo para saber como agir e como intervir na aprendizagem da criança.

Partindo das concepções de Gatti(2016), entendemos que o processo formativo do professor exige mais que técnica e teoria. Aprendemos ser professores de fato, no chão da sala de aula, mas isso a faculdade não ensina. Portanto, imbuídos desse entendimento, refletimos sobre seu conhecimento teórico/específico das docentes pesquisadas acerca do que seja letramento e alfabetização. Tendo em vista a complexidade de tais conceitos, nos chamou a atenção o fato de 100% delas, afirmam saber a diferenciação entre estes conceitos.

A fim de confirmar tal afirmação, declaramos propositalmente que *letramento e alfabetização são palavras sinônimas, sendo que o letramento é uma nova nomenclatura para alfabetização*. Ao observar os resultados, 61,5% confirmam a incoerência da propositura, 30,8% afirmam ser verdade e 7,7% não sabe opinar. Nesse sentido observamos que uma significativa porcentagem das docentes está equivocada com relação ao conceito de letramento e alfabetização.

Para Soares (2021a), “verifica-se uma progressiva, porém cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.” E esse saber prático, está

ancorado no saber teórico. Conhecimento que ele não pode se furtar em ter. Recorrendo a Freire (1997), estamos defendendo uma práxis amparada na ação e reflexão e ação. Desse modo entendemos que um professor ao decidir ser alfabetizador, subjaz que ele tenha noção do quão importante é sua escolha. Ademias, ao ensinar ele media o contato da criança com leitura e a escrita, ensinando-a a entender e compreender o mundo a sua volta.

Entendendo o letramento, na perspectiva de Soares (2021a), como um conceito complexo e diversificado, tendo em vista que as práticas sociais são heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita, e entendendo a perspectiva de Kleiman (2008) ao salientar que escola ainda é a principal agência de letramento, mas não é o único espaço legitimado para formação de práticas sociais de leitura e escrita, e nesse sentido, precisam ser consideradas outras agências de letramentos presentes na sociedade, *seguimos abordando o letramento como um fenômeno maior que a alfabetização. Entretanto, afirmamos que é apenas na escola que a criança vai aprender a ser letrada.*

Considerando os resultados, percebemos que 76,9% concordam que há outras agências para o letramento, enquanto 25,1% das professoras entrevistadas, erroneamente entendem que a escola se configura como única agência de letramento. Indo ao encontro do ideário freiriano, cujo método de alfabetização parte das experiências de vida, através de palavras presentes na realidade dos alunos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. Como disse Freire (1997), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, dessa forma, a leitura das palavras na escolarização, ou de sua escrita, de nada implicaria na leitura da realidade.

Concordando com as professoras, para Soares (2006), consideramos como agências de letramento, todas as instituições de uma sociedade globalizada e tecnológica, que engloba uma grande variedade de modos discursivos e uma variedade de gêneros textuais e práticas de leitura. Nesse sentido consideramos que quaisquer contextos de inserção dos alunos, podem ser considerados como agências para o letramento. Contudo, é interessante destacar que no espaço escolar, o professor de língua materna não é o único agente de letramento, professores de diferentes áreas devem proporcionar aos seus alunos oportunidades para que expressem coisas significativas.

Seguindo o entender de Kleiman (2008), que as atividades envolvendo o uso da língua, objetivando o uso de saberes, tecnologias e competências necessárias para sua realização, são consideradas como práticas de letramento. Assim, *entendemos que esses saberes também podem ser, como já dito, construídos fora do ambiente escolar, pois toda comunicação humana é perpassada pela linguagem*. Observando os resultados, 92,3% das entrevistadas, entendem que o sentido de letramento é plural e que estes constroem-se também, fora do ambiente escolar. Em detrimento de 7,7%, que tem entendimento contrário.

Na verdade, para Soares (2021b) essa necessidade de pluralização da palavra letramento, assim como dos fenômenos que ela designa, passou a ser reconhecida ao nomear diferentes aspectos cognitivos, culturais e sociais em função ora da escrita ora das diferentes formas de interação com o mundo, através da comunicação visual, auditiva, espacial. Nesse construto, é que ocorre a reconfiguração dos espaços de escrita e de seus mecanismos de produção, reprodução e difusão, configurando-se como diferentes letramentos. Por sua vez ressignificam a condição dos sujeitos que fazem uso destas, em suas práticas diárias de leitura e de escrita. A autora reafirma que letramento é um fenômeno plural, tanto historicamente quanto contemporaneamente, ou seja, diferentes letramentos ao longo do tempo e diferentes letramentos no nosso tempo.

Para Soares(2006), dominar leitura e escrita, ou ser alfabetizado somente, não é suficiente, é necessário fazer uso dessas linguagens de forma competente, ser capaz de envolver-se com as práticas sociais de leitura e escrita para exercer sua cidadania com plenitude. Com base na autora afirmamos que *“Vivemos em um mundo grafocêntrico onde as habilidades de ler e escrever são consideradas imprescindíveis para garantir a plena cidadania”*. De acordo aos resultados colhidos, 76,9% das entrevistadas, entendem que saber ler e escrever suscitam uma melhor interação social. Já 23,1% não compartilham desse entendimento.

Por meio de suas vivências, as crianças têm contato com a língua escrita antes mesmo de irem à escola. Seja visualizando placas nas estradas, vendo seus pais escreverem recados ou através dos cartazes pendurados no supermercado. Nesse sentido, Magda Soares (2012), aponta que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a leitura e a escrita através do contexto das práticas sociais destas, de modo que o indivíduo se torne alfabetizado e letrado simultaneamente.

Cumprе salientar que para Soares (2006), a alfabetização é parte constitutiva da prática de leitura e escrita e em hipótese alguma não pode ter seu significado reduzido ou posto de lado, ou seja, não deve ficar diluída no processo de letramento, tendo em vista que ela também é uma forma de letramento. Assim, cunhar um fazer pedagógico buscando a constituição de sujeitos letrados não quer dizer que haja um descuido do trabalho mais específico com a alfabetização.

Posto que os processos de alfabetização e letramento são complexos, mas fundamentais para a inclusão social, o ensino do código linguístico na perspectiva do letramento rompe barreiras tradicionais que engessam a práxis. Assim *ao hipotetizarmos uma prática pedagógica pelo viés do letramento, numa turma de alfabetização, sugerimos a análise dos procedimentos da professora em relação ao ensino do código linguístico*. Desse modo, intencionamos o entendimento teórico/metodológico das docentes investigadas em relação a prática da docente hipotética.

A prática sugerida para análise consta da seguinte situação: *a atividade desenvolvida constava no trabalho com a letra V. Para isso a professora escreveu na lousa, “Eva viu a uva”. Em seguida, pediu a cópia da frase no caderno e leu-a com eles. Após esse passo, os alunos pintaram todos os “Vs” da frase. Em seguida, treinaram a vocalização da letra e escreveram sua família silábica. Para finalizar a aula, pediu aos alunos que repetissem o treinamento do som “V” em casa e, decorar a família silábica, pois posteriormente aprenderiam o som do Z.*

De acordo aos resultados, 69,2% das nossas entrevistadas concebem que a suposta docente está equivocada, pois o ensino do código linguístico na perspectiva do letramento não desconsidera os diversos sentidos sociais da leitura e da escrita. Para 23,1%, a metodologia utilizada está correta, pois os alunos precisam adquirir a técnica da escrita para depois trabalhar o letramento. Já para 7,7% delas, o método está adequado, pois o som do V é fácil e uma aula é o suficiente para os alunos o aprenderem.

Quando observamos de forma mais ampla, vemos que 30,8% das professoras alfabetizadoras reais, confundem uma prática pedagógica dinâmica e passível de sucesso e para esse dizer, nos amparamos em Soares (2021b), ao apontar que alfabetizar na perspectiva do letramento é mais que priorizar a aquisição da tecnologia da escrita, de forma pragmática, é ensinar a ler e escrever “*de dentro*” da vivência onde a escrita e a leitura estejam inseridas, e façam parte da vida do aluno.

De acordo com Kalantzis (2020), essa concepção tradicional de ensino ou herança do processo de alfabetização tem muitos aspectos restritivos. Nesse contexto, o aprendizado da leitura, por exemplo, faz menção a significados que foram pensados, de maneira linear, pois nesse caso, o processo de alfabetização, compreende a relação fonema-grafema, onde a ação da escrita se configura apenas como a tradução dos sons para imagens simbólicas da escrita. Estas formas rígidas de ensino, produz estudantes complacentes. Nas palavras da autora, são indivíduos que aceitam o que lhes é imposto como correto e que passivamente apreendem um determinado tipo de conhecimento que não poderia ser aplicado com facilidade em contextos distintos.

Sabendo que toda prática pedagógica, subjaz uma ou mais teorias e que a relação entre elas está centrada no diálogo entre ambas, o professor precisa entender que para ensinar, ele deve entender sobre o que e como ensinar. Portanto, dentre as competências que sustentam uma práxis pedagógica, está a teórica. Contudo, não basta apenas saber teorizar, é necessário juntá-las. Nesse sentido, o embasamento teórico é essencial para compreender a realidade que ele está inserido e essa compreensão se dará mediante a prática em sala de aula, quando o profissional irá confirmar de fato como acontecem as relações de ensino aprendizagem na escola.

Posta em voga a necessidade do saber teórico por parte do professor, afirmamos, propositalmente, no percurso da pesquisa, *que a alfabetização é o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso efetivo da língua portuguesa em práticas sociais*. Nosso intuito foi que as docentes entendessem que a afirmação está equivocada, porque segundo Tfouni (2010), ao processo de alfabetização confere a aquisição do código alfabético e a aplicação desse código, socialmente, é de competência do letramento.

Em se tratando de um estudo interpretativista, entendemos com base nos resultados das respostas dadas que apenas 15,38%, ou seja, duas das docentes alfabetizadoras compreendem a conceituação de alfabetização, ao confirmarem que a alegação feita por nós estava errada. Entretanto, 86,62% das alfabetizadoras envolvidas no processo pesquisa-ação, ao considerarem nossa asserção correta, demonstram incoerência em relação aos preceitos teóricos sobre alfabetização e letramento.

A compreensão dos pressupostos teóricos acerca de letramento e alfabetização, são fundamentais para que o professor alfabetizador fundamente sua práxis. É o que diz Assolini (2021), a formação continuada e permanente seria um dos caminhos

promissores para que o educador, possa, diariamente, elevar e aprimorar seu nível de alfabetização e letramento, condição basilar para o exercício de sua profissão. Ainda acerca da discussão, Paulo Freire (1997) afirma que uma teoria não determina uma prática, contudo ela serve para mantê-la ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um estudo interpretativista, o trato dos dados aqui expostos não parte de julgamentos ou observações levianas, uma vez que os resultados emergem da análise obtida através das respostas dadas pelas professoras inquiridas na pesquisa. Contudo são resultados colhidos em um recorte específico, histórico, social, econômico e pessoal, é impossível descrever a realidade com exata fidedignidade.

Sabendo dos estudos acerca das falhas na qualidade da formação inicial e da ausência de formações continuadas para os docentes. Como esperado, os resultados apontam lacunas significativas no conhecimento teórico acerca de alfabetização e letramento, por muitas vezes as professoras analisadas mostraram-se incoerentes ao diferenciar seus aspectos conceituais, o que as leva conseqüentemente a equívocos no nível metodológico de suas práxis.

É importante também, reafirmar que uma prática docente mediada pela melindrosa relação teórico-metodológica no Brasil, se trona complexa, devido a falhas na formação inicial e continuada dos profissionais docentes, incluindo a dos professores universitários. No entanto é necessário enfatizar que essa relação, se faz indispensável, tendo em vista que, de posse desses conhecimentos, ocorre a oferta de um ensino significativo aos alunos, pois tendo conexão e aplicação de metodologias é possível aprendizagem.

Também é importante salientar que um fazer pedagógico bem embasado, não se restringe apenas ao viés didático, da aquisição dos códigos da língua, por exemplo, mas deve priorizar também o aspecto social e político que estão presentes no chão da escola, como já afirmava Freire(1997), ao dizer que educar é uma relação interativa entre pessoas, na perspectiva de transformar realidades. É necessário que estejamos atentos às novas demandas que se instauram a cada dia na sociedade contemporânea.

Não estamos intencionalmente culpabilizando as profissionais envolvidas na reflexão, mas como já exposto, para chegamos uma solução eficaz à contradição que de estudar algo, na teoria de um jeito e ter a prática diferente, dependerá de um processo de total mobilização da sociedade, e uma constante luta dos profissionais da educação envolvidos, junto às autoridades legislativas e governantes, afim de que criem políticas públicas de incentivo à formação tanto inicial quanto continuada e de qualidade, além de currículos oriundos que valorizem as realidades diversas e que prova não a penas a igualdade, mas a equidade.

Salientamos também, através das palavras de Kalantzis (2020), que nenhuma mudança que possa transformar a cenário educacional, pode ser alcançada sem que haja uma ressignificação da profissão docente. No cenário atual, há uma demanda de aprendizes que enxergam o mundo de forma distinta daqueles de décadas atrás. Por exemplo, o uso das tecnologias de informação e comunicação, trouxeram novos sentidos e formas de interagir socialmente.

Ainda conforme a autora, é necessário que os docentes também revejam sua forma de interação com estes alunos, em vez de regurgitarem o conteúdo dos livros didáticos ou de cartilhas, deveriam criam criar condições nas quais seus aprendizes, possam aprender a ter responsabilidade sobre o próprio aprendizado, permanecendo como as fontes de conhecimento que já são, é preciso com certa urgência que os docentes assumam a condição de autoridades em serem autoritários, sem estarem presos a manuais didáticos ou a planos de aula sem sentido para os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.C. A (in)satisfação dos professores. In: ESTRELA, M.T. (organizador). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora; 1997. p. 81-116.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Alfabetização e letramento: uma abordagem discursiva. IN: **Revide**; 2021. Disponível em: <https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/alfabetizacao-e-letramento-uma-abordagem-discursiv/>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2020.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da. et. al. Formação da identidade do professor no cenário das políticas locais de centralização curricular: limites e possibilidades. IN: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 683 – 710 out./dez.2015 e-ISSN:

1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

DOURADO, Luiz Fernandes. **Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas**. Comunicação & Educação. Ano XXI. Número 1, jan/jun, 2016. Disponível em: acesso 29/04/2021.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete. Bernadete Gatti: "**Nossas faculdades não sabem formar professores**". Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima. Revista Época. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 7ª edição, São Paulo, Atlas, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10ª reimpressão. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

KALANTZIS, Mary. Et al. **Letramentos**. Tradução: Peterson Pinheiro. Campinas, São Paulo: Editora da Unicap, 2020.

ROJO, Roxane Helena R. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 2ª ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em

educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. ISSN 0102-6801. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/29099/21313/0>.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. N° 13. 2000.

TFOUNI, Leda Verdini. **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

NÓVOA, Antônio. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

LIBRAS E ACESSIBILIDADE: UMA PROPOSTA PARA SURDOS E OUVINTES

*Patrícia Roberta da Silva³⁰
Rosângela de Sousa Mencato³¹
Henrique Miguel de Lima Silva³²*

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de revisão integrativa que tem como objetivo de investigação analisar o processo de acessibilidade comunicacional entre surdos e ouvintes por meio de projetos que tratem a respeito do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A visão “oralista”, que desde a antiguidade é reproduzida pelas sociedades ouvintes, reafirma que a única forma possível de o surdo aprender os mais diversos conteúdos, é por meio de práticas orais. Entretanto, esta pesquisa foi desenvolvida visando promover a acessibilidade comunicacional dos alunos surdos com os alunos ouvintes, no ambiente escolar, priorizando uma metodologia de ensino bilíngue, em que a Libras é ensinada como L1 (primeira língua para os surdos) e como L2 (segunda língua para os ouvintes), utilizando, gêneros textuais e produções culturais das comunidades surdas regionais, nacionais e internacionais.

A presente pesquisa busca investigar: por que um país que possui políticas públicas de inclusão não assegura, em algumas escolas de ensino regular, os direitos a uma educação bilíngue para os surdos na práxis? A partir disto, pretende-se confirmar as seguintes hipóteses: verificar como ocorre o processo de inclusão por meio do ensino da Libras e reafirmar a importância desse ensino na comunidade escolar entre surdos e ouvintes.

Conforme já mencionado no relato analisado, foram utilizadas as produções culturais do povo surdo, com objetivo de transformar todo esse material em objeto de estudo dentro da escola, promovendo acessibilidade comunicacional na comunidade escolar (entre surdos e ouvintes) por meio do ensino da Libras como disciplina curricular.

³⁰Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³¹Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³²Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

Dessa forma, foi dada oportunidade a uma aprendizagem, aos alunos no contexto escolar, que levasse em consideração que a Libras é uma língua na modalidade gestual-visual, proporcionando a interação entre surdos e ouvintes e reafirmando a importância da língua. Isto foi realizado, no entanto, dentro de um contexto, de modo que foram aplicados e avaliados os meios e os resultados, explorando recursos e metodologias que facilitassem a aquisição da língua de sinais, e não apenas de palavras e sinais soltos, sem contexto e sem finalidade. Assim, além de ocorrer a inclusão, o processo de ensino da Libras foi facilitado, em virtude da utilização de uma metodologia de ensino bilíngue que considerou os gêneros textuais e as produções culturais da comunidade surda.

Portanto, essa pesquisa é uma investigação de análise qualitativa, na qual serão analisadas as propostas de metodologia de ensino bilíngue em que os alunos tenham contato com a língua de sinais. Espera-se que a presente pesquisa atue como instrumento referencial para promover nos professores posturas inclusivas que priorizem meios e recursos adequados para um currículo de ensino adaptado para os alunos surdos, garantindo a aprendizagem de forma significativa e funcional.

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

O ensino bilíngue para surdos e ouvintes deve considerar os “sentidos”, que se subdividem em visual, auditivo e sinestésico. Isto porque cada pessoa, utilizando um tipo de sentido, interpreta os dados recebidos na memória e aprende de forma diferente. Sendo assim, é por meio desses sistemas que cada pessoa recebe e interpreta os conhecimentos, as habilidades e os valores necessários para viver em sociedade.

A Libras, por ser uma língua gestual-visual, dispõe de dois desses sistemas (visual e sinestésico), como um canal que interpreta e traduz as informações aos surdos, fazendo com que o cérebro archive e organize as informações recebidas pela mente, suprimindo, assim, a ausência da audição.

No contexto escolar, o ensino da Libras precisa estar pautado numa perspectiva metodológica bilíngue, na qual os alunos surdos tenham contato com a língua de sinais, como sua língua materna, e, simultaneamente, com a língua portuguesa, como L2 (segunda língua), na modalidade escrita. No entanto, para ouvintes, o ensino de Libras deve ocorrer como L2, pois a língua materna dos ouvintes é a língua portuguesa. Sendo assim, esse ensino deve ser realizado dentro de um contexto de multiletramentos que

valorize os sujeitos biculturais. Dessa forma, o ensino favorecerá a inclusão entre os envolvidos, por meio da interação comunicacional.

Segundo Quadros, as crianças surdas chegam à escola sem sua língua adquirida. Sendo assim, a escola necessita estar atenta para garantir aos surdos o acesso à língua de sinais, utilizando a interação e a cultura dessa comunidade.

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição de conhecimentos etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. (QUADROS, 2003, p.99).

A educação de surdos ocorre a partir da interação linguística, mas esta deve acontecer em língua de sinais. Se uma criança surda, por exemplo, em idade escolar se matricular e chegar à escola sem dominar sua língua materna, a escola precisará direcionar o ensino para a aquisição dela, que é visual-motora. O processo de aquisição é de extrema importância para o sujeito surdo, pois este ocorre por meio das interações sociais, que ajudarão na construção da identidade do sujeito.

CRENÇAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Em nossa sociedade, quem nunca ouviu a seguinte pergunta: Libras é uma língua ou uma linguagem? Desmistificando essa concepção, Gesser (2009, p. 9-10) afirma:

Certamente, a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes de representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural.

Com isto, pode-se perceber que ainda é necessário afirmar a legitimidade de que a Libras é uma língua minoritária, que possui uma estrutura gramatical não universal, pois a mesma, por ser uma língua, apresenta variações. Enquanto a língua portuguesa é oral-auditiva, a de sinais é visual-motora, além das características culturais presentes dentro do contexto de cada uma delas. Sendo assim, pode-se compreender que cada país vai possuir sua língua de sinais, assim como possui sua língua oral. Entender essa concepção muda a construção social de que o surdo é um ser patológico para uma visão

que observa esse sujeito de maneira peculiar, por utilizar uma língua diferente da utilizada pela sociedade majoritária, que é a língua oral.

Nossa sociedade, por muito tempo, tratou a surdez incapacitando o sujeito, simplesmente qualificando-o como anormal, um ser patológico, que deveria ser curado, “normalizado”, o que de certa forma é excludente e cria barreiras. Segundo Skliar (2005, p. 20 *apud* Schubert 2015, p.79), quando se pensa na língua como modalidade que nasce da deficiência que impede os surdos de falarem, ela deixa de ser vista como processo e produto construído histórica e socialmente pelas comunidades surdas. Apesar de secular, a língua de sinais ainda está rodeada de representações estereotipadas. Desmistificando essa ideia:

O povo surdo constrói sua(s) cultura(s) e identidade(s) surda(s) de uma forma própria que os desloca do paradigma patológico. A oralização é uma prática dos ouvintes – imposta aos surdos e pautada em uma não aceitação da surdez como traço cultural – e aqueles que a defendem acreditam ser ela (a oralização) a única possibilidade de sobrevivência e de integração do surdo na sociedade majoritária. Desdobram-se dessa visão várias outras crenças e preconceitos que afirmam que o surdo não fala porque não ouve, não escreve porque não fala, ou ainda, que os sinais atrapalhariam a aprendizagem da língua oral e que os surdos precisam da língua portuguesa para sobreviver na nossa sociedade [...]. (GESSER, 2009, p. 82).

Dessa forma, a língua de sinais é para o surdo muito mais do que um meio de comunicação, mas, sim, um mecanismo pelo qual o indivíduo surdo constrói sua identidade e, posteriormente, constitui-se dentro de uma comunidade cultural, que é representada fortemente pelo uso da língua (sinais).

O PROCESSO HISTÓRICO DE INCLUSÃO PARA SURDOS

No transcorrer do processo histórico das antigas sociedades, como a grega e a romana, os surdos foram isolados do convívio social e, durante muito tempo, excluídos somente porque não falavam (FARIA, 2011).

O primeiro registro histórico da língua de sinais ocorreu em 368 a.C., quando o filósofo grego Sócrates levantou a seguinte problemática: como os seres humanos faziam quando queriam indicar objetos uns para os outros, mas não falavam? Outros estudiosos, como Pedro Ponce de Leon (utilizava sinais, treinamento da voz e leitura labial), Juan Pablo Bonet, Abade L'Epée (ambos utilizavam um método combinado), dentre outros, começaram a criar filosofias de ensino para surdos. No ano de 1750,

L'Épée criou na França a primeira escola para surdos do mundo. Em 1855, um professor inglês chamado Thomas Gallaudet trouxe um professor francês para os EUA, onde abriu a escola para Surdos em Washington (atualmente Universidade de Gallaudet).

No Brasil, em 1857, Dom Pedro II fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), a primeira instituição voltada para a educação de surdos, com a ajuda do professor francês Ernest Huet (discípulo de L'Épée). Por isso, tem-se, no sistema de ensino brasileiro, a língua de sinais de origem e influências da língua de sinais francesa. Em 1880, o Congresso Mundial de Professores de Surdos declarou a superioridade do método oral puro sobre o uso de sinais, o que provocou uma grande polêmica entre professores ouvintes e surdos. Uma das consequências desse congresso foi a proibição do uso ou do ensino da língua de sinais (FARIA *apud* MOURA, 2011).

No ano de 1960, William Stokoe comprovou, por meio de suas pesquisas, que a língua de sinais tem uma estrutura gramatical totalmente distinta da das línguas orais. A partir daí, surgiu o terceiro modelo filosófico de ensino para surdos: o bilinguismo.

A perspectiva educacional bilíngue

Diante do que foi apresentado até agora neste trabalho, faz-se necessário focalizar duas modalidades de língua: L1 (língua materna) e L2 (segunda língua). Conforme Leite (1995, p. 65):

É costume identificar a “língua materna” como a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver uma outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação. Se adotarmos estas definições podemos inferir que a qualificativa “materna” presente na expressão se refere à primeira língua. [...] (LEITE, 1995, p. 65).

Ao passo que a segunda língua:

[...] exige uma relação (política, cultural, literária, histórica, etc.) entre um país que a adota como língua oficial. É uma língua não materna, com identidade linguística e cultural distinta da língua principal que domina na comunidade onde essa língua segunda é adotada e reconhecida (MUÑOZ, ARAÚJO, CEIA, 2011, p. 62).

Partindo do ponto de vista legal, percebe-se o expressivo crescimento, em nível nacional, do respeito e do reconhecimento da Libras como segunda língua em nosso

país. Entretanto, ainda ocorrem entraves na aplicabilidade das políticas públicas de inclusão para surdos no Brasil, o que inviabiliza a acessibilidade comunicacional desses indivíduos em ambientes sociais.

No tocante à perspectiva de ensino bilíngue para ouvintes, está em consonância com a teoria de Cook (1991), no sentido de que há fatores que influenciam na aprendizagem de uma segunda língua, quais sejam: a motivação, as aptidões individuais, as estratégias de aprendizagem utilizadas no processo e a idade, destacando, entretanto, que apenas um destes não determina se a aprendizagem ocorrerá ou não.

Nesta perspectiva, deve-se considerar o aluno de forma individual, o qual traz seus conhecimentos e suas limitações, como também considerar que cada um possui uma habilidade diferente. Em especial, quanto às estratégias de aprendizagem, o docente, com o uso de estratégias dinâmicas e lúdicas, sempre pautadas em teorias coerentes com o ensino de segunda língua para ouvintes, pode tornar esse processo de aprendizagem mais natural.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA SURDEZ E A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A Lei n.º 10.436, de 2002, a reconhece como tal e, conseqüentemente, coloca um ponto final em muitas discussões existentes sobre a eficiência da comunicação visogestual como língua de fato.

O Decreto n.º 5.626, de 2005, que regulamenta essa lei, enfatiza a necessidade do ensino-aprendizagem da Libras em seu Capítulo II, Artigo 3º, em que afirma que essa língua deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia, Letras, formação de professores, Educação Especial e demais licenciaturas, de instituições de ensino públicas e privadas. Essa lei vem corroborar o papel do ouvinte diante da utilização da língua de sinais. Nesse mesmo decreto, o capítulo III aborda sobre a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras. Com isso, delibera a possibilidade de ouvintes ensinarem essa língua.

Em se tratando da diferença entre aquisição da linguagem e aprendizagem para ouvintes, aqui assume-se que para o surdo, a Libras é adquirida no entanto, nem sempre de forma natural, pois em alguns casos o primeiro contato é através de uma aprendizagem formal na escola. Conforme McLaughlin (1978), a aquisição se refere ao

processo natural de obtenção de uma nova língua, sem preocupações com regras, conteúdo ou avaliação, já a aprendizagem tem essa preocupação. Simplesmente existe a busca pela comunicação entre os sujeitos inseridos na comunidade da língua objetivada (KRASHEN 1985).

Apesar da existência de todas as políticas públicas garantidas após a Constituinte de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, ainda é possível encontrar espaços sociais onde os surdos não possuem seus direitos comunicacionais assegurados.

Os direitos linguísticos propostos por Gomes de Matos (1984), na Revista de Cultura *Vozes*, citados por GESSER (2009, p.83-84 *Apud* Brito 1993, p.79-81), discorrem acerca de questões atuais sobre a surdez, que devem ser tratadas e respeitadas pela sociedade:

1. Direito à igualdade linguística.
2. Direito à aquisição da linguagem.
3. Direito de aprendizagem da língua materna.
4. Direito ao uso da língua materna.
5. Direito a fazer opções linguísticas.
6. Direito à preservação e à defesa da língua materna.
7. Direito ao enriquecimento e à valorização da língua materna.
8. Direito à aquisição/aprendizagem de uma segunda língua.
9. Direito à compreensão e à produção plena.
10. Direito de receber tratamento especializado para distúrbios da comunicação.
11. Direito linguístico da criança surda.
12. Direito linguístico dos pais de crianças surdas.
13. Direito linguístico do surdo aprendiz da língua oral.
14. Direito do professor surdo e de surdos.
15. Direito linguístico do surdo como indivíduo bilíngue.
16. Direito linguístico do surdo como conferencista.
17. Direito linguístico do surdo de se comunicar com outros surdos.

O manifesto acima citado discorre a respeito dos direitos linguísticos dos surdos, de forma a promover o respeito, dando condições de igualdade linguística. O surdo tem o direito de adquirir a língua materna (Libras) e de desenvolver-se linguisticamente, sendo alfabetizado na idade correta, por meio do uso de sua primeira

língua, e podendo ter escolha (oral ou sinais), de forma a ter atendidas suas necessidades comunicativas.

O surdo, por meio da interação e utilização de sua língua, exerce o direito de contribuir com o acervo lexical de sua língua materna, assim como de aprender uma ou mais línguas ou variações linguísticas da língua de sinais. Além de tantos outros, o surdo possui o direito de um acompanhamento multidisciplinar para a aquisição de uma segunda língua, recebendo dos pais, desde a primeira infância, as condições linguísticas necessárias para o desenvolvimento linguístico inicial de sua língua materna.

MÉTODOS

Esta é um artigo de revisão integrativa, em que se discute e se analisa uma fonte primária (relato de experiência) de uma proposta de metodologia de ensino bilíngue para promover a acessibilidade comunicacional entre surdos/ ouvintes, na qual os alunos possuíam o contato com a língua de sinais, dentro de um contexto, por meio de produções culturais de outros surdos.

Para coleta de dados iremos analisar acerca de um relato de prática pedagógica de ensino da Libras entre surdos e ouvintes da comunidade escolar. Mediante uma técnica de análise direta e intensiva dos resultados na aprendizagem da Libras, pela interação entre surdos e ouvintes. Por meio das fontes primárias e secundárias, nas quais fundamentou-se a pesquisa. Onde a partir da interação entre os envolvidos, pôde-se observar a evolução dos mesmos no contexto escolar, construindo e desmistificando uma barreira socialmente construída por falta comunicacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quadro 1- Libras e Acessibilidade: Uma proposta para surdos e ouvintes.

Estudo	Objetivo	Resultado e conclusão	Formato e ano de publicação
O ensino de Libras para surdos e ouvintes	Promover a acessibilidade comunicacional entre ambas comunidades	O ensino bilíngue promoveu a inclusão entre surdos e ouvintes da comunidade escolar, oportunizando aos surdos sair do isolamento comunicacional e ganhar proficiência em sua língua materna, já os ouvintes tiveram a oportunidade de aprender uma segunda língua, o qual auxiliou na interação entre os envolvidos.	Relato de experiência, inscrito para o prêmio educador nota 10, no ano de 2019

Fonte: dados da pesquisa.

Com o propósito de promover a acessibilidade entre surdos e ouvintes da comunidade escolar, foi desenvolvido um projeto piloto que buscou a integração entre a sala de recursos multifuncional (SRMF) e a sala do 4º ano do ensino fundamental de uma determinada escola pública, no município paraibano. As aulas aconteciam sempre às quintas-feiras, no horário das 07h00 às 09h00 da manhã, durante o segundo semestre letivo, com o objetivo de promover: o ensino de língua materna para os surdos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE); o ensino de uma segunda língua para os ouvintes; mas, principalmente, a inclusão no ambiente escolar, pois, para os surdos:

O processo educacional ocorre mediante interação linguística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais brasileira. Se a criança chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial. Digo que a aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. (QUADROS, 2003, p.99).

Dessa forma, o projeto apresentado neste relato foi desenvolvido com surdos e ouvintes, que interagem entre si por meio das atividades propostas a partir de produções textuais e culturais da comunidade surda. Além disso, foram utilizadas metodologias de letramento visual e tecnologias assistivas para abordar as atividades trabalhadas. Tal projeto, além de promover interação, resgata o surdo do isolamento na comunicação escolar, pois é a partir do estímulo adequado que o surdo vai desenvolver-se culturalmente, podendo realizar atos comunicacionais seguros,

quebrando, assim, o silêncio muitas vezes existente no contexto do desenvolvimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a todas as políticas públicas de inclusão que asseguram ao surdo seu direito linguístico, esta pesquisa teve o intuito de propor e pesquisar acerca da educação bilíngue para surdos e ouvintes, numa fonte primária, que discorria acerca da intervenção entre a sala de recursos multifuncional (SRMF) e uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Por meio desta proposta, buscou-se, através de sua práxis, algumas estratégias que garantissem esse ensino bilíngue no contexto escolar, oportunizando a interação entre surdos e ouvintes na construção do conhecimento, sendo ele L1 (para surdos) e L2 (para ouvintes). Pois, segundo Karnopp e Quadros (2001, p.11):

Se a criança chega na escola sem língua, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial. É fundamental que os bebês tenham contato com pessoas que dominem a LIBRAS, preferencialmente, pessoas surdas. Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da linguagem [...] a criança surda precisa ter acesso à LIBRAS e interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade emocional e social. [...] Dominar a LIBRAS deve ser pressuposto para se pensar em processo educacional, pois a base de tal processo se dá através da interação linguística.

Sendo assim, pensar sobre o processo de inclusão a partir do ensino da língua de sinais é extremamente importante para a sociedade. Isto faz com que a Libras seja utilizada dentro de um contexto, oportunizando o desenvolvimento das habilidades no uso dessa língua que é visual-motora, possibilitando uma aprendizagem significativa e funcional.

Portanto, o direcionamento realizado neste processo se destaca, pois essa interação com a língua de sinais de maneira prática oportuniza aos envolvidos trocas linguísticas, buscando o desenvolvimento pleno dos usuários da língua de sinais, assim como a aprendizagem de uma segunda língua para os ouvintes, sendo este um processo rico em aprendizagens para ambos os grupos.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia [et al.] (organizadoras). **Educação de surdos em debate**. 1. Edição. Curitiba: Editora UTFPR, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial da união. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436** de 24 de abril de 2002. MORAES, Márcia. NEO – Núcleo de Educação Online. Repositório digital Huet. Curso Online de Pedagogia Bilíngue. Disciplina Currículo e Educação. 6:51 min. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/742/1/CURR%20UNO1_Introd.mp4>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e dá outras providências. **Diário oficial da união**. Brasília – DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de 06 de julho de 2015. Aprova a Lei Brasileira de Inclusão – LBI e dá outras providências. Diário oficial da união. Brasília – DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário oficial da união. Brasília – DF, 01 set. 2010. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. Edward Arnold: New York. 1991.

FARIA, Evangelina Maria Brito de (Organizadoras) [et al.] e DONATO, Adriana DI [et al.]. **Libras**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. [Prefácio de Pedro M. Garcez]. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. Educação Infantil para Surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 214-230.

KRASHEN, S.D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1982.

LEITE, N. V. de A. **O que é língua materna?**. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Campinas, p. 65-68, 1995.

McLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood**. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MUÑOZ, C.; ARAÚJO, Luísa, CEIA, Carlos. **Aprender uma segunda língua**. trad. Mariana Wallenstein. Pref. Manuel Célio Conceição. – 1ª ed. – Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos**: inclusão/exclusão. Revista *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 81-111, 2003.

SBPNL, Sociedade Brasileira de Programação Neurolinguística. **A PNL e a sua vida pessoal**. Copyright SBPNL 2011. Disponível em: <<http://www.pnl.com.br/admin/assets/uploads/anexos/a-pnl-e-sua-vida-pessoal1.pdf>>. Acesso em: 14 abril 2017.

SBPNL, Sociedade Brasileira de Programação Neurolinguística. **A PNL e a sua vida profissional**. Copyright SBPNL 2011. Disponível em: <<http://www.pnl.com.br/admin/assets/uploads/anexos/a-pnl-e-sua-vida-profissional1.pdf>>. Acesso em: 14 abril 2017.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SILVINO, Flávia Felipe. **Letramento Visual**. Texto Livre. v. 7, n. 1, 2014, p. 167-170. Disponível: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116/2714>.

PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA E MULTILETRAMENTOS: UMA PROPOSTA PARA O 5º ANO A PARTIR DO PADLET

*Eloiza de Oliveira Chaves³³
Henrique Miguel de Lima Silva³⁴*

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando um momento em que as tecnologias da informação e comunicação tem adentrado de forma frenética na vida do indivíduo, e esse contexto também chega à escola por meio dos alunos, nativos digitais, tendo em vista que boa parte dos discentes sabem manusear as tecnologias e mídias digitais, com jogos e desafios a serem cumpridos e dessa forma, por vezes os conteúdos vistos na escola se tornam enfadonhos e de certo modo obsoletos do modo como ainda são transmitidos.

Os estudantes da geração que nasceu imersa no contexto da tecnologia, chegam ávidos por situações inovadoras de ensino e por assim dizer entra em discussão uma nova perspectiva de letramento que envolve o letramento digital, ou seja, um indivíduo que seja capaz de ler textos vinculados a Web, e também que produzam textos significativos por meio de ferramentas digitais. O aluno da era digital, está permeado o tempo todo por hipertextos, com imagens, som, e uma gama de multimodalidade da linguagem que os permitem, dobrar e desdobrar o texto, o que não é possível na cultura do papel, sendo que o texto impresso é linear e tem poucos desdobramentos, está de forma estável para o aluno, que vive em um espaço permeado por cores e rapidez das informações.

Dessa forma, a pesquisa em voga tem por objetivo apresentar uma proposta de escrita colaborativa de narrativas a partir do estudo de temáticas relevantes socialmente, com auxílio da plataforma *Padlet*, para uma turma de 5º ano de uma escola municipal de Olivedos - PB.

A presente pesquisa surgiu a partir da indagação de como a escrita colaborativa numa ferramenta digital pode proporcionar ao aluno um maior grau de ativismo e compreensão responsiva no ato de escrever?

³³Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³⁴Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

Com isso, a pretensão é observar se houve por meio da intervenção feita, a aquisição dos multiletramentos por parte dos alunos, bem como uma compreensão ativa e responsiva com relação a escrita colaborativa e se o letramento digital aconteceu de fato, dado que não é somente apresentar uma ferramenta digital de escrita, mas é tornar os alunos participantes conscientes e com habilidades sobre essa forma de letramento pertinente para os novos tempos, ou seja, fazer com que os alunos deixem de ser meros usuários e passem a produzir conteúdos significantes em plataformas digitais.

A pesquisa tem como norte a interdisciplinaridade presente na abordagem da Linguística Aplicada, que tem como viés a exploração de pesquisas voltadas para a realidade no uso da linguagem dentro e fora da escola (Moita Lopes 1996).

E para tanto o trabalho se constitui como relevante devido a situação de produção no contexto do ensino fundamental I, cuja maioria dos professores se detém a uma abordagem engessada de práticas de escrita que não levam em consideração o ativismo que pode ser aguçado dos alunos, e acabam caindo no desuso de apresentar temas relacionados a escrita de cunho obsoleto como: “Escreva sobre o dia da árvore” ou até mesmo a “volta as aulas”, temas pouco pertinentes para aumentar os graus de ativismo dos alunos para com a escrita. A pesquisa aconteceu a partir da aplicação de uma sequência didática, com base no pressuposto teóricos de Costa Hüles (2008) adaptada para o 5º ano.

Para o embasamento teórico tivemos as contribuições de Rojo (2003), Castela (2009), Kleiman (1995), Bakhtin (2003), entre outros.

Prezamos por apresentar uma pesquisa voltada para a formação de sujeitos reflexivos e atuantes na sociedade que possam desempenhar a escrita por vários meios. Levamos também em consideração o momento pandêmico em que a configuração do ensino precisou ser modificada e as tecnologias foram o suporte dessa nova forma de se fazer educação. Sendo assim, é preciso assumir que as práticas de letramento digitais são de emergência no ensino e para tanto sua entrada no currículo pede urgência devido as novas demandas de produção e divulgação do saber .

O LETRAMENTO E OS MULTILETRAMENTOS

A produção referente ao tema letramento no Brasil está em debate desde a década de 1990, com pesquisadoras como Magda Soares (2003), Kleiman (1995), Rojo

(2008), entre outros. Muitos desses teóricos se debruçaram nos conceitos de letramento e como esse conceito se diferencia de alfabetização e de práticas engessadas de ensino.

Nesse contexto, é pertinente destacar que o letramento muito mais do que a alfabetização consiste em formar os indivíduos para o pleno uso da leitura e escrita em situações reais e na interação a partir das demandas sociais. Kleiman (1995) atesta que o letramento não depende só da inserção do indivíduo em atividades de leitura e escrita propriamente ditas, mas vai ainda mais além, os eventos de letramento consistem na relevância das práticas sociais de leitura e escrita cujos sujeitos estão envolvidos.

As práticas de letramento são múltiplas e diversificadas, uma vez que leva em consideração as formas como os grupos integram a escrita e a leitura no seu cotidiano e por outro lado o processo de interpretação utilizado pelos sujeitos.

De uma forma sumária, o evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as –práticas de letramento| buscam estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social. –Práticas de letramento, então, se refere a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais. | Elas incluem os modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos aos eventos de letramento. (STREET, 1998, p 73.).

E para tanto, é necessário que a escola reveja suas práticas de leitura e escrita, uma vez que na sociedade atual não basta apenas o aluno ler e escrever. No que diz respeito as sociedades complexas de difusão da informação em tempo real é preciso que o letramento ganhe uma nova abrangência para “letramentos” no plural, decorrente dos avanços tecnológicos e as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, dessa forma como afirma Rojo (2009, p. 119), para se trabalhar a leitura e a escrita hoje, “É crucial que a educação linguística focalize os usos e práticas de linguagem (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias”.

Além dos letramentos é necessário que o professor traga para o aluno os textos multisemióticos exigidos na contemporaneidade, em que podemos encontrar som, imagem, cor e um letramento crítico, no qual a leitura dos textos passe por um olhar acurado, como diz Rojo (2009, 108), “Um trato ético”.

Os textos contemporâneos são compostos de muitas linguagens e exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. As imagens, o áudio, o vídeo as diagramações impregnam de significados os

textos em ambiente digital. O trabalho com os múltiplos letramentos favorece a participação dos alunos, pois chama a atenção daqueles que são os chamados nativos digitais, por essa razão, é preciso incorporar no trabalho de sala de aula tais práticas de leitura e escrita para possibilitar essa aproximação sociedade-ensino e conseqüentemente promover um letramento mais amplo para os alunos. De acordo com Rojo (2012, p. 20) “Trata-se de formar um sujeito funcional que tenha competência (saber fazer) nas ferramentas e práticas letradas que garantem uma formação de maneira integral.”

E por isso a importância de se trabalhar também a vertente dos multiletramentos, de extrema valia quando se fala em formação do sujeito. O termo multiletramento surge primordialmente pelo grupo articulado de Nova Londres, formado por pesquisadores de países de língua inglesa que já trabalhavam com essa discussão de inserção dos multiletramentos na educação até mesmo com propósitos de discussão e engajamento dos conflitos étnico-raciais de gênero e outras formas de inclusão escolar, a partir do multiculturalismo crítico. A escola ao trabalhar os multiletramentos também oportuniza o trabalho com o multiculturalismo, ou seja, um projeto de letramento que traz a sensibilidade de atender aos diversos grupos pertencentes a sociedade. Permite também trabalhar os diversos conflitos existentes na sala de aula, a partir do multiculturalismo crítico, como afirma Rojo (2009):

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torna-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p.115).

Com as práticas de multiletramento pode-se trazer uma diversidade de textos para os alunos que vão de encontro a uma pluralidade e que contemplam a diversidade cultural para que possa proporcionar discussões para além dos muros escolares, e que tais discussões também promovem a sensibilidade e o respeito com o outro, pois as escolas tem um papel com relação ao ensino que não se restringe apenas a uma regularidade e ordem dos discursos, é preciso também inserir os multiletramentos fazendo significar o uso da palavra “multi”, tanto no sentido de trazer práticas de letramentos inovadoras para os alunos, tendo em vista as novas tecnologias da informação e comunicação, bem como tratar de formar um indivíduo crítico, como

atesta Kalantzis e Cope (2006) socializar as crianças rumo a uma identidade nacional, que os permita ter acesso a um letramento de viés reflexivo e social.

MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTOS

A evolução das tecnologias exige novas habilidades de leitura, que possibilitam a exploração do texto por meio do virtual. Sendo assim, para que os alunos tenham acesso aos textos que estão no suporte das telas é necessário que se tenha também uma nova forma de letramento para aquisição desse meio virtual do hipertexto. Quando partimos para a perspectiva do ensino esse letramento permite a transição do sujeito de mero usuário dos textos em redes para produtores consistes de informações, tanto do que ler quanto do que produzir. Logo, essa é uma forma de conscientizar sobre um letramento que exige algumas habilidades dada sua relevância para o ensino.

É fato que o texto da Web traz para o aluno novas possibilidades, Lévy (1993) afirma que umas dessas possibilidades é a interatividade com o hipertexto, diferente da cultura do texto impresso, cuja leitura acontece de forma linear, sem intervenções do leitor. Hoje vemos que no ciberespaço os textos não possuem mais uma autoria só, mas é formado por uma multi-autoria, ou seja, um espaço amplo de leitura e escrita que requer algumas habilidades para ser manejado. E a escola, como segunda instituição mais próxima da vida dos alunos deve estar atenta no tocante a inserção dessa nova reconfiguração das formas de ler e produzir textos. Schmaedecke (2019, p.42) afirma que “As ferramentas digitais permitem a elaboração de textos sincréticos (verbal e visual) de forma mais dinâmica e o ambiente virtual permite a produção de gêneros discursivos que cada vez mais apresentam hipertextos mais elaborados”.

É muito importante que os discentes saibam fazer a leitura de hipertextos e também de imagens para se inserirem nesse contexto de multiletramento, dessa forma a escola estará formando cidadãos engajados e preparados para fazer parte do mundo do trabalho na vida pública. E por assim dizer a linguagem verbal escrita não está sumindo, pelo contrário, ela só está permeada por outras linguagens. Com relação as TIDCs temos:

[...] em relação às novíssimas tecnologias da informação e comunicação, os professores possuem o duplo desafio de, por um lado, ampliar seu próprio letramento digital e, por outro, desenvolver plenamente o letramento dos discentes, sejam estes futuros docentes ou alunos dos cursos regulares do ensino fundamental e médio (CASTELA, 2009, p.65).

Nesse sentido, o professor também precisa ir em busca de subsídios para melhorar sua prática docente, e mediado com o uso de textos vinculados a web pode ampliar os conhecimentos dos alunos, com outras possibilidades de leitura de hipertextos que permitem um letramento mais crítico e amplo, sendo essa a proposta de se trazer o letramento digital, não apenas para que os alunos tenham contato com esses suportes, mas que se tenham consciência de como o suporte digital proporciona situações de fomentação do saber. Como afirma Buckingham 2010:

[...] confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental funcional: as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas. (BUCKINGHAM, 2010).

Dessa forma, não trabalhar o letramento digital na escola, é negar ao aluno a oportunidade de se inserir em contextos sociais de forma mais crítica, tendo em vista a complexidade das situações apresentadas socialmente, que exige do indivíduo outros posicionamentos frente as atividades desempenhadas. O espaço da Web na atualidade proporciona ao aluno não só a busca de informações, mas também oportuniza a produção de conteúdos e conhecimentos. A cultura digital providencia novas formas de linguagem e inaugura inovadores espaços de leitura e escrita.

PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA

As atividades de interação na sociedade geralmente são realizadas de forma colaborativa, o que contraria a postura tomada em contexto escolar que preza pela escrita individual do aluno como forma de avaliar o seu desempenho atestando se esse indivíduo é capaz de utilizar o código escrito com excelência.

Sendo que muitas vezes o que é exigido desse mesmo aluno é uma escrita desvinculada da prática social ou por vezes distante da realidade do discente e com propósitos meramente avaliativos, com critérios como: observar a gramática normativa, e ainda vemos casos de que esses mesmos textos se configuram como pretexto para análise linguística, descaracterizando toda a função social que por ventura o texto venha a ter.

Por esse viés, é que o destaque da pesquisa consiste na produção colaborativa, que é “Um processo interativo e social envolvendo uma equipe focada em um objetivo comum, que negocia, coordena e se comunica durante a criação de um documento conjunto (Lowry; Curtis; Lowry 2004, p. 72, apud Bolsarin, 2017, p.38). Sendo assim, a escrita colaborativa não é uma prática isolada, mas requer a cooperação de todos os envolvidos no processo, e não diz respeito apenas ao produto finalizado, mas considera todo o processo de construção dos envolvidos.

Para tanto, nessa pesquisa o que consideramos escrita colaborativa não é propriamente o produto final, tendo em vista que a prática colaborativa de produção de narrativas pelos alunos aconteceu durante todo o processo, desde que foi apresentado a temática, seguido da discussão, e a construção processual do texto que levou a um ir e vir de informações que eram editadas a todo momento pelos alunos. Então nesse caso, a colaboração se fez antes mesmo da própria produção textual.

Sendo assim, diferente do contexto de produção restrito e monopolizado, as práticas de escrita colaborativas contribuem até mesmo para a formação de um sujeito mais sensível e oportuniza aguçar a sua autonomia responsiva do que vai escrever e como vai escrever sobre um determinado tema, pois a partir do momento que o outro tem acesso ao que eu escrevo passível de modificações é trazido uma preocupação como lugar de fala e escrita, tendo em vista que tal processo de produção textual não fica restrito a pasta do professor, ou a temida caneta vermelha de correções. Tais textos, produzidos de forma colaborativa ganham espaços sociais importantes, podendo até mesmo serem compartilhados pelos próprios alunos. E essas práticas ainda colaboram para as relações dos indivíduos nas sociedades complexas; sendo que a relação das pessoas no mercado de trabalho atual exige o compartilhamento de tarefas, em que um ajuda o outro nos processos de construção.

Segundo Pinheiro (2015) a atividade de escrita colaborativa no contexto escolar promove a aquisição de novas habilidades do saber: a criatividade, colaboratividade, crítica e comunicação. Por esse viés os alunos no processo de atividade de EC conseguem pensar de forma mais acurada de como se posicionar diante de um determinado assunto, conseqüentemente o seu grau de ativismo tende a ser maior devido a troca de ideias e de informações vistas e encaradas por diferentes olhares; o que desperta também a autonomia responsiva com o produto final daquele texto e tal perspectiva é somatória quando tratamos de questões voltadas para a formação de um sujeito plenamente letrado.

Lévy (1993) fala em suas teorias de uma inteligência coletiva, cujos indivíduos usam seus saberes de forma conjunta em redes virtuais para a produção de conteúdo. Sendo assim, a pessoa que mais sabe deixa sua contribuição e essa contribuição é complementada por outros saberes que terão por base o melhoramento de um determinado resultado. Dessa forma, a inteligência coletiva é um trato importante a ser considerado no meio educacional, tendo em vista que essa produção é toda colaboração dos saberes dos participantes para a produção de textos, integrando múltiplas linguagens.

Assim, a escrita colaborativa somada aos demais aparatos pertinentes das mídias como: imagens, som, e hipertextos permitem aos colaboradores terem formação para suas produções, ampliando as ideias que serão dispostas no texto. Pois através do visual e das várias funções presentes nas ferramentas midiáticas é possível aguçar a criatividade dos membros da escrita colaborativa. Schmaedecke 2019 reitera que:

Aprendizes que interagem e trabalham colaborativamente constroem conhecimento de modo mais significativo, desenvolvem habilidades intra e interpessoais, deixam de ser independentes para serem interdependentes. Interação e envolvimento se intensificam quando há colaboração. (SCHMAEDECKE, 2019, p. 49).

As práticas colaborativas contribuem para a produção textual dos alunos, tornando-os seres mais coparticipantes do processo de construção de um novo letramento que perpassa uma escrita meramente restrita aos muros escolares. Tais práticas tendem a desenvolver no aluno mais do que conhecimentos engessados dispostos em um currículo, é um preparar para as situações complexas vivenciadas na sociedade.

CONCEPÇÃO DIÁLOGICA E INTERACIONISTA DE LINGUAGEM

O processo de interação se faz por meio de discursos e dessa forma a língua se constitui por meio da interação verbal, considerando o valor ideológico de cada comunidade de fala. Assim, a língua organiza-se a partir da relação do eu com o outro. Com isso:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1988 [1929], p. 113).

A compreensão da língua é social, histórica não pode dar-se distante dos falantes, a mesma está a serviço da interação. Segundo Bakhtin (2003) toda atividade humana se interliga por meio dos usos da linguagem e esse emprego acontece através de enunciados que são dados de forma concreta e único. Os enunciados são organizados de acordo com aquilo que se quer dizer ao outro. Com isso, todo enunciado é construído para o outro que cria uma relação de sentido, e por assim dizer o enunciado estará sendo reconstruído na fala do interlocutor. É nesse mesmo diálogo que Bakhtin (2010) vai promover os diálogos interacionais entre os falantes

A língua só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, 2010, p.209).

E essas mesmas relações de dialogicidade são marcadas nos discursos, pois os enunciados se dão como únicos e jamais repetidos, mesmo que seja a mesma expressão, ele não se repetirá devido ser um evento marcado historicamente.

Nossos discursos estão sempre permeados por outras vozes, ou seja, tudo que se escreve ou se pronuncia de forma oral não é novo, está permeado por outros vozes que estão em constante interação. Assim os enunciados podem emergir outros enunciados, estando em uma busca constante de uma atitude responsiva do interlocutor.

Produção responsiva e dialogismo

Segundo Bakhtin toda compreensão da fala viva e do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é abertura para uma resposta [...], o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2003, p. 271). Logo, o enunciado é por assim dizer capaz de provocar uma resposta no interlocutor, que pode ser uma opinião de negação, ou concordar, articular, etc. E essa reação pode ocorrer de forma imediata ou não. Dependendo do grau de entendimento que se teve a partir do discurso.

Com isso, o dialogismo acontece por meio das relações estabelecidas entre o eu e o outro. E esses diálogos estão constituídos naquilo que se diz, e o que se diz não é vazio ou sem intenção, mas está permeado por outros dizeres e discursos, como afirma Bakhtin (2003), nenhum discurso é neutro:

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciado na comunicação discursiva. Dois enunciados quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplares linguísticos) acabam em relação dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 22).

É nessa compreensão de dialogismo que se fundamenta a compreensão responsiva, que será usado como foco para observar as produções dos alunos durante o processo de escrita. Em todo enunciado proferido deve-se haver uma compreensão ativa responsiva, conter o germe de uma resposta. E nesse momento é ativado as experiências históricas e sociais de cada falante frente ao que vai emitir como resposta. Sendo assim, esse discurso é marcado de forma ideológica dada a resposta que será proferida pelo falante. Com isso, no movimento de interação sempre será considerado a posição social do falante, o grau de instrução e a intimidade com o interlocutor e assim é constituído o discurso para formação dos enunciados.

Para que os falantes possam interagir aos enunciados eles precisam entender como ocorre esse processo de interação e assim compreender o discurso de forma ativa, para poder mobilizar todos os elementos para participação plena dos momentos de interação, promovendo outros enunciados e construindo outros discursos. E a escola deve estar atenta para promover esse desenvolvimento da compreensão ativa do aluno, abrindo espaço na sala de aula que contenha esse uso da interlocução e dialogicidade.

É por essa razão que trabalhar questões de compreensão responsiva na escola, mais precisamente nas aulas de Língua Portuguesa, é uma oportunidade de pensar no papel ativo do outro nos discursos, de como ele se posiciona socialmente e como exerce esse processo de interação verbal. Então, entendemos a responsabilidade ativa como uma interação social. Menegassi (2009) acrescenta que:

A responsabilidade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade. (MENEGASSI, 2009, p. 152).

Logo, a escola precisa ativar nos alunos uma certa autonomia nos que diz respeito aos dizeres, é preciso torná-lo um produtor de discursos de forma responsiva e capaz de interagir verbalmente com o outro, para a formação de diferentes formas de discurso. E isso só acontece a partir do momento que o aluno compreende o significado do discurso e a partir disso ele ativa sua compreensão responsiva em seus atos de fala

e consegue aplica-los contestando, opinando, discordando e até mesmo problematizando. Sendo esse o propósito de se trabalhar com o dialogismo na sala de aula, tendo essa compreensão responsiva como um processo do qual o aluno vai se apropriando à medida que vai compreendendo e se fazendo parte das situações de discurso.

Certamente houve momentos em que o aluno esteve preso ao paradigma da educação bancária tão enfatizada por Freire (2004), em que esse mesmo discente era o depósito de conhecimento sem que tais conteúdos contribuíssem de forma significativa para formação do alunado. Na atualidade tem-se um novo perfil de aluno que é motivado a fazer parte do contexto de interação e ser um participante efetivo na formação dos discursos, participando ativamente em um constante movimento de compreensão. Por isso, a compreensão responsiva segundo Bakhtin (2003) requer do aluno um entendimento do enunciado e uma resposta que explique a sua posição. O autor acrescenta que:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), compete-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, as vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Independentemente se a compreensão for ativa, passiva ou silenciosa temos a premissa de que interlocutores realizam uma atitude responsiva, ou seja, sempre é produzida uma resposta levando em consideração uma diferenciação de graus de ativismo maior ou menor, mas que não sejam desconsiderados, pois é relevante a observação dos processos que tem a compreensão responsiva dos discursos, principalmente quando trata-se de produções textuais.

Dessa forma, no contexto de sala de aula é pertinente a manutenção de um diálogo com os discursos do outro, pois o aluno precisa dessa compreensão discursiva para construir seus diálogos, sendo capaz de manifestar-se de forma responsiva/ativa, contrariando, concordando, ocorrendo assim o processo de interação que não se dar de forma neutra, mas o aluno vai em busca de seus conhecimentos ideológicos e de seus valores sociais.

O PADLET COMO FERRAMENTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Com o advento da internet, as novas ferramentas têm sugerido possibilidade de trocas e a construção coletiva de ideias. Além de todas as possibilidades que se pode fazer com as ferramentas tecnológicas, a comunicação entre as pessoas também vem sofrendo modificação, e elas passaram a depender menos de todo um aparato editorial para uma comunicação e publicação de ideias de uma forma mais livre, e sem necessariamente precisar ser um escritor de renome para que as pessoas vejam o que você escreve ou quer expressar.

Através do mural dinâmico do *Padlet*, a escrita pode ser desenvolvida sem que o usuário tenha o trabalho de criar um site, que demanda um tempo e toda uma carga de informação para sua elaboração, tal ferramenta (o *Padlet*), é de fácil criação e pode ser utilizada em smartphones, de uma forma simples e dinâmica, pois o usuário, pode acrescentar a sua produção escrita imagens, hiperlinks, entre outros materiais que desejar, deixando ainda mais criativa e dinâmica a produção do seu texto.

O Padlet é um site da internet que você colabora com outros usuários, fornecendo textos, fotos, links e outros conteúdos. Cada espaço colaborativo é chamado de “mural”, podendo ser usado como um quadro de avisos particular. Professores e empresas utilizam o Padlet para encorajar conversas criativas multimídia e brainstorming (WIKIHOW, online).

A Escola não pode desperdiçar essa forma dinâmica e colaborativa no trato com a escrita, é preciso dar aos alunos a possibilidade de escrever em meios dinâmicos, próprios dos novos tempos e com propósitos diferenciados, do que se propõe a escrita mecânica e sem intervenções do professor. O *Padlet* tem por modelo de escrita uma maior facilidade na hora da edição, atualização e manutenção dos textos, e por promover benéficos no momento de escrita que se configura na atualidade não só como escrita propriamente dita, mas como uma produção cultural, como afirma Garcia Canclini, 2008.

A produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção de hibridização que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias. para ele, “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e comunicação, com usos democratizadores”. (Garcia Canclini, 2008 [1989]:308). Nessa perspectiva, trata-se de descolecionar os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso – chamados por Garcia Canclini de “impuros” -, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens. (p. 308).

Uma vez publicadas, o leitor amigo que pode visitar o site tem a possibilidade de curtir, compartilhar e comentar, ou seja, posicionar-se diante do texto ampliando-o por meio de comentários, e assim vai surgindo os textos entrelaçando-se a outros em uma grande rede marcando seu caráter vivo e dinâmico.

E por essa vertente não se trata de ensinar os alunos a manusear o *Padlet*, mas de instrumentaliza-los para que atuem para além de simples consumidores passivos do que é produzido, contribuindo para o seu engajamento e atuação como autor colaborando para o seu multiletramento, uma vez que a participação no mundo digital requer, conforme Santaella (2007, p.80) “Vigilância, receptividade, escolha, colaboração, controle, desvios, reenquadramentos em estados de imprevisibilidades ou de acasos, desordens, adaptabilidades”.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O processo metódico tem por objetivo explicar os passos que conduziram o andamento da pesquisa e observar como se deu a produção colaborativa dos alunos na ferramenta *Padlet*. Tal observação tem consubstancialmente o propósito de analisar quais melhorias ficaram evidentes no tocante a escrita dos textos e mais, se houve situações de multiletramentos.

Inicialmente é importante destacar as contribuições na Linguística Aplicada para a pesquisa, que segundo Moita Lopes (1996, p. 19-20) “A Linguística Aplicada se detém a investigar os problemas de uso da linguagem, tanto no contexto da escola como fora dela”.

Na pesquisa considerou-se o uso da linguagem no contexto de sala de aula. Tratamos da importância do que afirma Moita Lopes, de que “Conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela, e por outro lado no viés da Linguística Aplicada o conhecimento precisa estar aliado tanto teoria quanto a prática. (Moita Lopes, 2006, p. 101).

Assim, a pesquisa tem como protagonistas alunos de uma escola pública, dessa forma é sobre o chão da escola as abordagens que serão apresentadas aqui, com intuito de melhorar as práticas de escrita dos alunos, tornando-os sujeitos autores e colaboradores do seu processo de letramento.

Quando tratamos de pesquisas relacionadas a Linguística Aplicada temos que levar em consideração situações que estejam ligadas a sociedade, a pesquisa precisa ter uma contribuição social para formação de sujeitos, deixando por assim dizer um ensinamento para além do que é visto na sala de aula de cunho engessado e tradicional. Como afirma Rojo:

Não se trata de qualquer problema – definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico. (ROJO, 2008, p. 258).

O problema que se enfrenta nas aulas de Língua Materna é a defasagem do material didático que muitas vezes não se aproxima da realidade do aluno aliada as pregressas metodologias que não tornam as aulas espaço de interação. Sendo assim, não se propõe a elaboração de uma sequência meramente para observar critérios técnicos da escrita dos alunos, ou até mesmo para cumprimento de atividades, o que se quer apresentar como valido é a oportunidade de uma escrita colaborativa, com aspectos de atitude responsiva dos alunos e mais, em um suporte tecnológico e inovador no que diz respeito a produção de saberes de uma forma dinâmica e interativa.

O que se pretende com essa pesquisa é a elaboração de uma sequência didática temática, com a utilização de práticas colaborativas de produção textual. Tendo como ferramenta de escrita a plataforma *Padlet*, sendo realizada com uma turma de 5º ano de uma escola pública, a construção de narrativas a partir da leitura multimodal de HQs, ampliando o leque de conhecimentos pertinentes a formação do alunado.

Essa pesquisa de caráter qualitativo busca observar as práticas sociais entrelaçadas por meio da interação dos sujeitos. Nesse caso Bortoni – Ricardo afirma que:

[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significativas vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI – RICARDO, 2008, p. 32).

A pesquisa se configura ainda na modalidade de pesquisa-ação que de acordo com Engel (2000), constitui-se em um método de pesquisa que tem a teoria vinculada a prática. Assim, essa prática de pesquisa-ação se desenvolve no ambiente de ensino

com pretensas e contribuir com teorias educacionais na prática pedagógica do espaço de sala de aula.

Outro aspecto relevante com relação a pesquisa-ação é segundo Gil (2008) o fator de envolvimento entre o pesquisador e os pesquisados durante o processo de pesquisa, dessa forma “O relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos acabam se identificando” (Gil, 2008, p. 31). Esse contexto de interação professor/aluno aconteceu, pois foi proposto um trabalho com esses alunos como a aplicação de uma sequência didática para observar as produções dos alunos em meio a plataforma *Padlet*.

SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com os alunos do 5º ano do ensino fundamental I anos finais, única escola municipal que oferece o ensino fundamental I no município de Olivedos- PB. A escola é localizada no centro da Cidade, atendendo a alunos da zona urbana e rural.

A turma escolhida foi o 5º ano B, que tem um total de 20 alunos matriculados, a faixa etária é de 10 e 11 anos. A proposta executada tomou 11 aulas para sua completa aplicação, cujos alunos além da parte digital a que foram submetidos no ensino, também, receberam as atividades impressas (dado o momento de pandemia), e nessas atividades impressas é apresentado o direcionamento de como acontecem a mediação síncrona e assíncrona da realização da sequência, bem como as atividades disponibilizadas frente o processo de intervenção. Todos os alunos da turma possuem acesso à internet, o que facilitou a questão do trabalho, pois tivemos uma participação considerável no momento de produção dos textos.

Mesmo sendo nativos digitais, como afirma Rojo (2003), tais alunos necessitam de um letramento digital e habilidades para desempenhar as tarefas na plataforma apresentada, sendo que a ferramenta está para ser usada, cabe ao professor dar um novo significado ao seu uso, fazendo com que os alunos deixem de ser meros usuários das ferramentas digitais, para produtores de conteúdos veiculados as suas práticas sociais, realizando a produção de conhecimento.

Produção de sequência didática

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tais autores fornecem metodologias de ensino de gênero discursivos com base na elaboração de sequência didática, fazendo com que o ensino do gênero se torne um instrumento de comunicação, e para isso é preciso que no trabalho de sala de aula os alunos sejam instrumentalizados a partir do estudo dos gêneros para que tenham condições de produzir posteriormente seus próprios discursos de forma coerente.

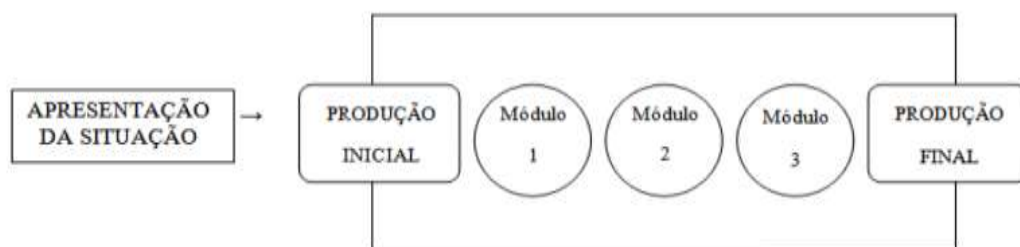
De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) a sequência didática se constitui na elaboração de atividades de forma articulada e pensadas a partir de um gênero discursivo, oral ou escrito. Esse gênero precisa ser explorado levando em consideração as suas finalidades. Segundo os autores:

Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos, e não privados (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Os autores destacam que na produção da sequência didática é preciso levar em consideração os gêneros do discurso que o aluno ainda não consegue ter o domínio ou que tem dificuldades de apreensão dessa escrita em específico. Dessa forma, o passo é elaborar uma SD que contenha atividades em torno de um gênero discursivo que promovam ao aluno atos de leitura e escrita de forma mais planejada e consciente das exigências do gênero em discussão.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a estrutura da sequência didática se apresenta da seguinte forma:

Figura 1 – Estrutura da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

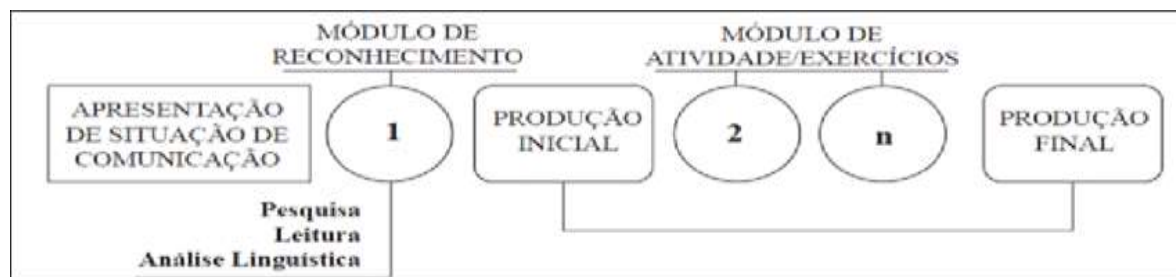
No momento em que o professor se propõe a utilização de uma sequência didática ele se compromete em utilizar a perspectiva dos gêneros do discurso de uma maneira dinâmica e observando seus usos de maneira real. Com isso ele, solicita inicialmente que os alunos produzam um texto que servirá de base para a produção da SD, dado que é observado se os alunos ainda precisam de uma melhor sistematização do gênero trabalhado.

Assim, as atividades são elaboradas levando em consideração a abordagem do gênero e por fim pode-se solicitar a produção de um texto final que já estará com bases consolidadas mediante um estudo mais acurado a partir da sequência didática.

Seguindo essa linha de pensamento, quando o trabalho se destina ao público do ensino fundamental I, a sequência didática passa por algumas adaptações, levando em consideração os alunos a que o trabalho é destinado. Sendo assim, pautou-se na SD proposta por Costa Hüles (2008). Uma adaptação que leva em consideração a realidade brasileira das Escolas Públicas e mais precisamente os alunos dos anos finais do ensino fundamental I.

A proposta de SD de Costa Hüles (2008) apresenta o seguinte esquema:

Figura 2 – Proposta de sequência didática Costa Hüles (2008).



Fonte: Swiderski e Costa Hüles (2009, p. 118).

No modelo proposto por Costa Hüles (2009) propõe-se ao aluno atividades e leituras de reconhecimento do gênero antes da produção propriamente dita. Assim, apresentou-se o gênero HQ, mais precisamente as histórias em quadrinho “O mundo de Tayó”, com propósitos de trabalhar os multiletramentos com base no estudo de uma temática de cunho pertinente para a sociedade. Tendo em vista que o tema abordado é o racismo, muitos dos alunos se identificaram com a temática devido o preconceito velado que vivenciam diariamente. Com isso, a sequência didática abordou o seguinte esquema de elaboração.

Quadro 1 - Trabalho pedagógico realizado a partir da sequência didática.

Módulos / aula	Atividades
Módulo I – 2 aulas	Aula 1- Questionário do Google Forms para os alunos responderem referente a temática do racismo, o que sabem sobre o tema; Aula 2- Apresentação de uma palestra da escritora Chimamanda Adichie sobre o perigo de uma história única. A aula se deu a partir da fala da escritora no evento “Technology, Entertainment and Design” (TED). Adaptou-se o discurso e utilizou-se linguagem acessível para a faixa etária da turma.
Módulo I – 3 aulas	Aula 1- Leitura do Livro “O mundo no Black Power de Tayó” de Kiusam de Oliveira, com intuito de fazer com que os alunos conheçam a história de Tayó, observando o imagético presente nas páginas do livro por meio das ilustrações; Aula 2- Desenhando a menina Tayó para a produção de um mural virtual, para ser colocado como papel de parede da ferramenta <i>Padlet</i> ; Aula 3- Conhecendo o gênero HQ, suas principais características, meio de circulação e contexto de produção, enfatizando ainda a importância do gênero e sua relevância social, dada sua abordagem na sala de aula.
Módulo II- 3 aulas	Aula 1- Seleção de três HQs, “O mundo de Tayó”, para discussão de três vertentes do racismo. Em seguida estudo da composição e finalidade do gênero, análise da temática, relacionado ao contexto real dos alunos. Aula 2- Conhecendo a ferramenta <i>Padlet</i> , para que os alunos se apropriem de seu uso para produção posterior das narrativas; Aula 3- Para um primeiro momento, foi solicitado apenas que os alunos escrevessem a partir de uma imagem da menina Tayó, uma escrita despretensiosa para observar a desenvoltura dos alunos com o manuseio da ferramenta <i>Padlet</i> .
Módulo II- 3	Aula 1- Primeira escrita das narrativas no <i>Padlet</i> , a partir do estudo das tiras, e as subtemáticas que cada aluno se identificou para o processo de produção textual; Aula 2- Momento da reescrita com os devidos ajustes. Escrita colaborativa de narrativas a partir das HQs estudadas e da apropriação discursiva do gênero. Com tais princípios, sugerir ao alunado a produção observando o caráter de ativismo posto nos textos, bem como a compreensão responsiva do aluno com a plataforma <i>Padlet</i> , Website de circulação das produções realizadas Aula 3- Culminância da sequência, com um amigo adjetivo, bem como a divulgação dos textos dos alunos, por meio de WhatsApp e também através das páginas pertencentes a escola.

Fonte: dados da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram coletados seguindo a proposta de sequência didática de Costa Hüles (2009), uma sequência adaptada para os alunos do 5º ano, começando, pois, com o estudo do gênero HQ, apresentando suas características e explicando aos alunos como se constitui o gênero bem como pressupostos posteriores para sua produção.

Inicialmente os alunos fizeram o reconhecimento do gênero a partir da leitura dos quadrinhos “O mundo de Tayó”, o foco é justamente a discussão temática dos quadrinhos abordando questões raciais, pertinentes para serem discutidas na turma devido algumas situações veladas de preconceito. Assim, partiu-se das discussões das HQs, bem como algumas atividades de reconhecimento do gênero e interpretação para posteriormente adentrar no contexto da produção escrita na ferramenta *Padlet*.

Boa parte dos alunos não conheciam a ferramenta, nesse sentido foi de uma alegria e curiosidade observar como se dava o mecanismo de manuseio na plataforma, o que despertou um certo entusiasmo nos alunos dada a inovação do suporte de escrita.

Os discentes se dividiram em grupos de acordo com os quadros que mais lhe chamam atenção, eram três subtemas para serem debatidos, expor as ideias e em seguida partir para uma primeira produção que seria colocada na plataforma para que todos os alunos tivessem acesso e pudessem ver e comentar sobre o texto produzido por outros colegas. O fato da possibilidade de comentar a escrita do outro gerou nos alunos uma certa compreensão responsiva do que iam escrever, levando em consideração que não estavam ali escrevendo de forma monopolizada, mas uma escrita que se dava a partir de um trabalho coletivo e assim foi possível perceber um grau de ativismo maior entre os pares.

Os quadrinhos “O mundo de Tayó”, contam a história de uma menina negra, que sofre preconceito diário por conta do seu cabelo Black Power, a menina não é respeitada pela sua professora e muito menos pelos colegas, que sempre estão a zombar do seu cabelo, no entanto, apesar de todas as situações de preconceito Tayó se ver fortalecida através das palavras de sua mãe, que sempre está ao seu lado enfatizando sua beleza e de onde a menina veio, trazendo a tona a cultura do povo negro e como esses povos conseguiram se emancipar mesmo diante das situações de racismo, mostrando as lutas que os afro-brasileiros têm enfrentado em prol de igualdades de direitos e respeito pela cor da pele.

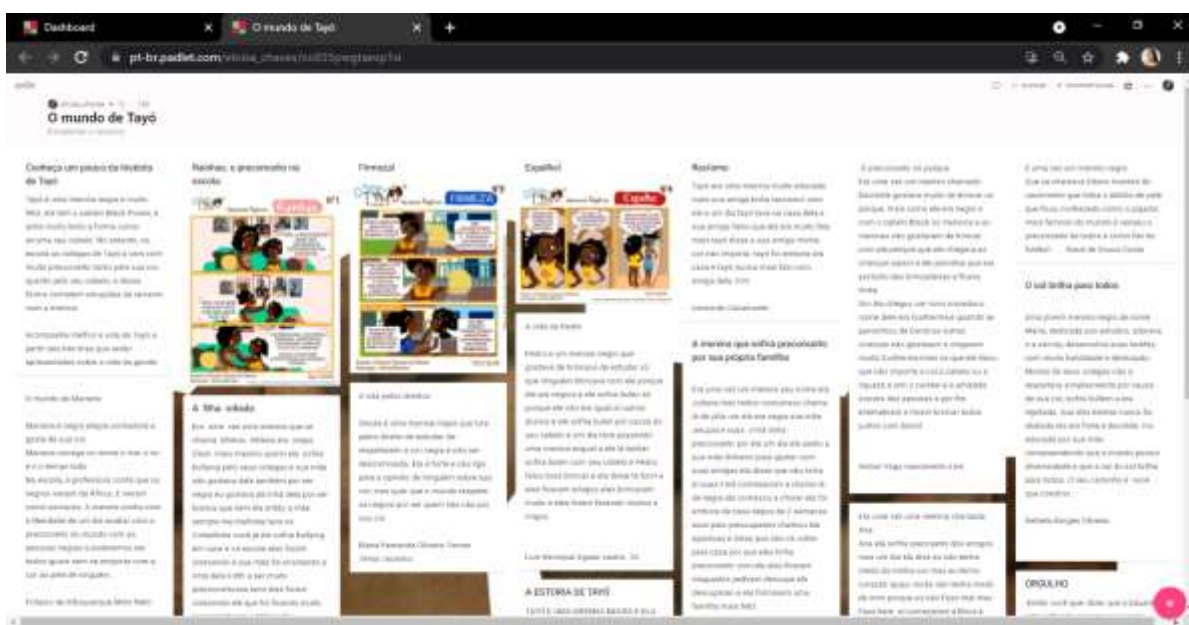
Desse modo os subtemas eram: “o Black Power de Tayó”, “O racismo estrutural” e “A importância do povo negro”, e assim os alunos se dividiram de acordo com as abordagens que mais lhe chamaram atenção, tendo também, aqueles alunos que queriam falar de um subtema específico por ter se identificado, devido a situação de racismo que sofre socialmente. A pretensão era a releitura do quadrinho, transformando-os em textos narrativos que pudessem trazer situações de racismo das quais os alunos poderiam ter vivenciado, ou até mesmo de forma ilustrativa a criação de uma narrativa sobre a questão em debate.

Dada as divisões dos grupos e discussão dos quadrinhos, os alunos começaram a esboçar as primeiras linhas sobre o tema em voga. Foi interessante o momento de produção devido o mesmo acontecer de forma síncrona e assíncrona, ou seja, os alunos se comunicavam entre si, e fora do momento de aula online estavam alimentando a

plataforma com seus textos, ao mesmo tempo que estavam editando as informações à medida que percebiam que algo ainda poderia ser acrescentado em seus discursos.

Para título de exemplificação, não serão explanados todos os textos que foram coletados da turma para preenchimento da plataforma, mas de toda forma será registrado por meio de uma imagem as produções dos alunos, que se mostraram interessados tanto pela temática como pelo suporte inovador de leitura e escrita que foi o *Padlet*.

Figura 3 – Registro da produção dos alunos.

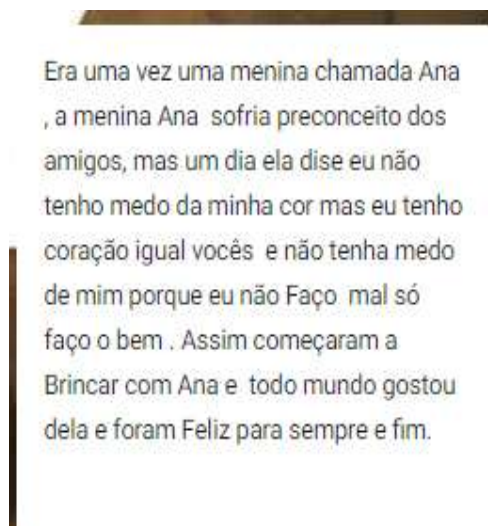


Fonte: dados da pesquisa.

Das produções realizadas, faremos um recorte para análise apenas de três, uma para cada subtema que foi elencado, e manteremos em sigilo os nomes dos alunos, nomeando as produções por seus subtítulos para preservar a imagem dos produtores dos textos na plataforma *Padlet*. Foram escolhidos três textos, dois desses elaborados por um grupo de alunas negras que sofriam preconceito racial e que deixam bem claro na narrativa criada. Por serem alunas de 5º ano, os textos são produzidos em forma de narrativas, em que de certa forma, a história produzida possui um fundo de verdade e proximidade com a realidade dessas alunas, que na criação dos personagens acabam declarando situações da sua própria vida.

O primeiro texto é escrito por duas alunas negras, e uma das alunas coloca seu nome na personagem, dessa forma vemos que de certo modo ela se coloca na história escrita, sendo ela protagonista da situação de preconceito que é relatada.

Figura 3 – Registro da produção dos alunos.



Era uma vez uma menina chamada Ana
, a menina Ana sofria preconceito dos
amigos, mas um dia ela disse eu não
tenho medo da minha cor mas eu tenho
coração igual vocês e não tenha medo
de mim porque eu não Faço mal só
faço o bem . Assim começaram a
Brincar com Ana e todo mundo gostou
dela e foram Feliz para sempre e fim.

Fonte: dados da pesquisa.

É pertinente destacar que não é foco dessa análise, pelo menos para um primeiro momento a abordagem da norma culta da gramática na escrita do texto, pois o foco é perceber como aconteceu o desenvolvimento da escrita, e se os alunos conseguiram manusear de forma efetiva a plataforma *Padlet*, para construção da escrita colaborativa.

Percebemos que as alunas na produção textual destacam o “Racismo estrutural”, ou seja, a questão do preconceito pela cor da pele que é muito marcado pela forma como é disposta as palavras, que começam por ventura com uma certa caracterização de narrativa por conter a personagem e o início marcado por “Era uma vez” e um pequeno desenrolar da história.

Dessa forma, percebemos que o texto possui um grau de ativismo, por tratar a questão da cor da pele que deve ser vista de forma igual, como abordado nas discussões em sala, as alunas também destacam a questão do “não fazer mal”, sendo que para a maioria das pessoas é como se ser negro fosse sinônimo de algo ruim ou considerado etnia que causa perigo devido a fortes situações de preconceito que são marcas carregadas na vida desses povos.

Assim, é perceptível uma compreensão por parte das alunas das situações de preconceito na qual elas reconhecem estarem inseridas e dessa forma, foi percebido uma compreensão responsiva mesmo que em um nível menor, mas que precisa ser considerado o processo de escrita que acontece de maneira paulatina respeitando os níveis de entendimento cognitivo dos alunos, em prol de alcançar resultados significativos.

A segunda produção destaca o subtema “A importância do povo negro”, as alunas na produção textual da narrativa, criam um cenário parecido com um conto de fadas, uma espécie de releitura do conto “Cinderela”, sendo que agora na vertente de uma menina negra, a comparação acontece entre duas irmãs sendo uma branca e a outra negra, que sofria o preconceito e conseqüentemente não tinha as mesmas oportunidades da irmã que era branca. O que destacamos dessa produção é um grau de ativismo alto, sendo que a aluna entende a situação de racismo, e faz uma releitura de um conto de fadas. Devido as alunas também serem negras, de certa forma se ver uma participação velada na história, sendo que em alguns aspectos elas mostram situações que são vivenciadas até mesmo por elas serem negras e vítimas de situações de preconceito.

Figura 4 – Registro da produção dos alunos.

A filha odiada

Era uma vez uma menina que se chama Milena, Milena era negra Clara mais mesmo assim ela sofria bullying pelo seus colegas e sua mãe não gostava dela também por ser negra. Mas gostava dá irmã dela por ser branca que nem ela então a mãe sempre me maltratava e a Coitadinha sofria racismo em casa e na escola elas foram crescendo e sua mãe foi ensinando a irmã dela Lilith a ser muito preconceituosa bom elas foram crescendo ele que foi ficando muito preconceituosa e Milena foi crescendo e ficando cada vez mais bonita até que quando cresceram bastante já adulta Milena resolveu sair de casa e se tornou modelo ela ficou muito rica e só foi ali que a mãe foi pedir o perdão para sua filha mas é claro que Milena não aceitou então ela fez um post na sua rede e dizendo que o preconceito é uma atitude muito errada e pode machucar as pessoas.

Fonte: dados da pesquisa.

No fim da narrativa, é abordado uma reviravolta na vida da personagem, e mais uma vez entra o grau de ativismo, sendo que as alunas têm consciência de que as pessoas podem desejar ser o que quiserem, esse fato se dar pelo texto em que a menina negra se torna ao final da trama uma modelo. E dessa forma há uma compreensão responsiva das alunas que perpassa as situações de preconceito, ou seja, a luta para se alcançar uma posição melhor na vida independente da cor da pele, mas a luta por direitos iguais.

A última produção tem por tema um diálogo sobre a questão do cabelo “Black Power”, os alunos elaboram uma narrativa cujo cabelo é um estereótipo para situações preconceituosas.

Figura 5 – Registro da produção dos alunos.

ORGULHO

Eduarda era uma menina feliz, mas só em casa , quando ia pra Escola ficava sempre triste pois sofria preconceito. um dia a mãe de Eduarda foi na escola saber direito o que estava acontecendo com sua filha. E perguntou a professora:

-Então você quer dizer que a Eduarda esta sofrendo racismo na escola. disse a mae de Eduarda

-Sim. infelizmente nossa escola ja esta tomando providencias. disse a professora

-O que que eles falaram dela. disse o pai de Eduarda

-Falaram que o cabelo dela era de pobre entre outras coisas.

Em casa

-Mãe eu posso alisar meu cabelo. Disse Eduarda

-Não. Minha querida por que você que alisar o cabelo.

-por que minhas colegas me falam que o meu cabelo e de pobre.

-Nao você já viu alguém da nossa familia com o cabelo liso ?

-Não mamãe.

-Por que elas se orgulham do seu cabelo, raça e origem e você também deve se orgulhar da sua origem.

Letícia Almeida, 5A

Fonte: dados da pesquisa.

Na narrativa criada pelo último grupo de análise desse recorte, foi possível observar que as discussões que os alunos trouxeram foi uma abordagem sobre a questão do cabelo Black Power também de extrema relevância, e então a narrativa consiste no preconceito que Eduarda, personagem da história, sofre na escola diante do formato de seu cabelo.

Os alunos enfatizam que os pais da personagem, diferentes de outras realidades, intervêm na situação de preconceito quando eles chegam na escola e perguntam o porquê de a menina está sendo vítima de racismo. E assim ao chegar em casa os pais da personagem têm uma consciência sobre como lidar com o racismo e como apresentar a filha situações sobre os povos negros que fujam a essa visão estereotipada. Com isso, ao chegar em casa os pais conversam com a menina e explicam que os povos de sua etnia não possuem cabelos lisos, e sentem orgulho do seu cabelo, raça e origem.

É pertinente destacar os membros que escreveram essa história, pois são alunos de fenótipo branco, ou seja, eles apenas tem consciência da situação de racismo, não sofreram tal situação na pele como as outras falas dos dois primeiros textos, com isso, é perceptível que a linguagem usada pelos alunos é um tanto mais elaborada devido a suas condições de vida, o que não acontece com os dois primeiros textos, cujas escritoras se colocam na narrativa de forma suntuosa devido a serem vítimas de preconceito.

Assim, percebemos nessa última narrativa um alto grau de ativismo, em que os alunos escrevem sobre a questão do estereótipo presente no cabelo e na cultura afro-brasileira, como forma de conscientizar sobre a questão do preconceito demonstrando assim uma compreensão responsiva do que é escrito na produção.

Por fim, percebemos que os graus de ativismo foram alcançados mesmo que em menor ou maior grau, os alunos produziram as narrativas de acordo com as discussões realizadas em sala, mas também perpassaram a questão do que estava preestabelecido na HQ, não se detiveram a informações apenas do texto para a construção de suas narrativas, consultaram seus conhecimentos de mundo, somados a perspectiva das discussões na sala de aula. Ultrapassando assim a aprendizagem para além do formalismo da aula tradicional ou até mesmo da produção textual com um fim em si mesma.

Do mesmo modo, a produção de texto na ferramenta do *Padlet* trouxe contribuições para os alunos, tendo em vista que a maioria não sentiu dificuldades para alimentarem a página, e se identificaram com o formato de produção escrita mais dinâmico e de forma colaborativa, sendo que os alunos ao término da atividade tiveram a oportunidade de ler os textos dos colegas e também de divulgar as produções nos grupos de WhatsApp, e com outras pessoas que se mostraram interessadas na leitura das narrativas.

Uma trabalho de produção de texto, que não se encerra ao final das produções, mas que sempre se realimenta, a cada vez que os autores leem seus textos e veem que algo mais ainda pode ser acrescentado, tomando como partido e inspiração também as produções dos colegas, já que a ferramenta permite a inserção de comentários, bem como a visualização e até mesmo permissão para a edição de qualquer textos que esteja presente na página, o que faz a escrita se dar de maneira mais consciente e preocupada com o outro, com o dizer do outro. É um texto perpassado por muitas vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise consistiu em observar os textos dos alunos com relação a temática do racismo, a partir das HQs “O mundo de Tayó”, destacando se nessas mesmas produções houveram graus de ativismo, e compreensão responsiva por parte dos alunos na produção das narrativas. E como destaque observar como se deu essa escrita de um tema relevante socialmente na ferramenta do *Padlet*, tendo em vista que a ferramenta foi um recurso importante para que os textos dos alunos pudessem ser divulgados para outras pessoas.

Dessa forma, foi visto que o trato com as ferramentas digitais, mais precisamente o *Padlet*, proporcionou um letramento digital aos alunos que perpassou a tradicional redação, desvinculada das situações de uso da escrita, e o que os alunos tiveram a oportunidade de saber foi o manuseio com uma ferramenta que não apenas serve pra a produção de textos, mas a divulgação de qualquer conteúdo que se queira apresentar. Servindo para uma infinidade de práticas letradas disponíveis para o aluno com o devido e correto manuseio da plataforma.

Outro fator importante a ser destacado, é que mesmo a percepção de graus de ativismo variados, sendo algumas produções mais elaboradas e outras ainda com graus de ativismo mais baixos, é pertinente destacar que os alunos não se detiveram somente a informações presentes nos textos que foram lidos, mas ultrapassaram essa vertente da produção textual, ao se colocarem e darem voz as suas produções os alunos estão inseridos em práticas letradas mais abrangentes e que tem um cunho social, para além de mero cumprimento de uma produção textual desvinculada da prática, e como somatório o uso da plataforma *Padlet*, trazendo a tona a potencialidade das ferramentas digitais, ao encontro dos alunos, como meio de divulgação de suas produções.

Por fim, é importante destacar que muito ainda precisa ser feito por esses alunos, levando em consideração o contexto de pandemia, e a pregressa argumentação, é perceptível que os graus de ativismo ainda precisam ser melhor estimulados num processo contínuo, e sendo assim isso já seria margem para pesquisas futuras, tendo em vista que o trabalho com a escrita se constitui de forma processual, respeitando as fases de aprendizado dos alunos que são heterogêneas e dessa forma o professor é um incansável mediador de situações que promovam o deslocamento dos alunos de meros receptores da informação para produtores assíduos de situações de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo da História Única**. Nova Iorque e Vancouver: TEDGlobal, 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br> Acesso em: 19 de junho 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufgs.br/edu_realidade>. Acesso em 01/05/2021.

CASTELA, Greice da Silva. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino do espanhol, como língua estrangeira (E/LE)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2009.

COSTA- HÜBES, Terezinha da Conceição. **O professor de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação a Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em estudos da Linguagem). Londrina, PR: UEL, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEWULY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: Apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim;

SCHNEWULY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, n. 16. Editora da UFPR, 2010.

Freire, P. (2004). Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In Gadotti, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione.

GARCÍA CANCLINI, N. (1997). **Culturas híbridas, poderes oblíquos**. In: Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Athas, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (2000). A Multiliteracies Pedagogy: A Pedagogic Supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Nova York: Routledge, 2006b, p. 239-248.

KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero de. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MEOTTI BENAZZI, Madalena. **O uso das TICs em uma sequência didática para desenvolver atitudes e multiletramentos no ensino fundamental**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Curso de Pós-Graduação em Letras- Nível de Mestrado Profissional. Cascavel – PR, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/951#preview-linko>. Acesso em 01/05/2021.

MENEGASSEI, Renilson José. SANTOS, Annie Rose. RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Escrita e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSE, Renilson José. Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa/ Programas: **Ler e escrever e orientações curriculares**. Livro do professor. São Paulo: Fundação Anchieta, 2010.

MOITA LOPES, Luis Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

MOITA LOPES, Luís Paulo. **Por uma Linguística Aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Kiusam. **O mundo no Black Power de Tayó**. Ilustrado por Taisa Borges. São Paulo, Petrópolis, 2013.

OLIVEIRA, Kiusam. Conheça Tayó tirinhas. 2019. Disponível em: <https://mskiusam.com/tirinhas-de-tayo/>. Acesso em: 03/07/2021.

PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, Júlio César. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, 2012, vol. 12, n. 4, p. 811-834. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0412.pdf> > Acesso em 01/05/2021.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTELLA, L. **Linguagens líquidas na era da modernidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, Vanelly. VIEIRA, Fábila. **Desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos no contexto da pedagogia dos multiletramentos**. Letras & Letras. Uberlândia. V. 3, jan. de 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/3/20731>. Acesso em: 01/05/2021.

SCHMADECKE, Mariane. **Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no 9º ano do ensino fundamental**. Universidade Estadual do Paraná. Centro de educação, Comunicação e Artes. Curso de Pós-Graduação em Letras- Nível de Mestrado Profissional. Cascavel – PR, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4443/5/Mariane_Schmaedecke_2019.pdf. Acesso em 01/05/2021.

STREET, Braian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WIKIHOW: como fazer de tudo. **Como usar o padlet**. Disponível em: <https://pt.wikihow.com/Usar-o-Padlet>. Acesso em: 30/04/2021.

O PAPEL DO MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Wuilians Jonys Tavares Gabi³⁵
Henrique Miguel de Lima Silva³⁶*

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa é parte essencial dentro dos ambientes formais de aprendizagem, como por exemplo, as escolas. É na escola que aprendemos a ler, a escrever e a nos comunicar melhor. É a partir dela que construímos nossa base linguística para interagir com o mundo exterior, entender os diversos códigos linguísticos da nossa sociedade e participar efetivamente da vida social como um indivíduo capaz de utilizar e refletir sobre sua língua e sobre o mundo que o cerca. Para que o processo de ensino e aprendizagem de língua em ambientes formais seja efetivo, se faz necessário a intervenção do professor, que desempenha um importante papel de articulador entre os conhecimentos linguísticos e o processo de aprendizagem dos seus alunos.

No Brasil, desde o início do ano de 2020, não é mais possível juntar alunos e professores no mesmo espaço de sala de aula, presencialmente, devido ao surgimento da pandemia da COVID-19, que trouxe novos protocolos sanitários para a população em geral, e o distanciamento social é um deles. Neste cenário, as salas de aula tiveram que ser reinventadas e reorganizadas. Como não seria mais possível as aulas tradicionalmente presenciais, o Ensino Remoto Emergencial (MATOS, 2020) ou simplesmente ERE, denominação a qual utilizaremos neste trabalho, se tornou um caminho viável para garantir que a educação possa continuar fazendo o papel de transformar a vida das pessoas.

Nesse novo modelo, alunos e professores se depararam com novos desafios no processo de ensino/aprendizagem, que se somam às dificuldades já enfrentadas antes da pandemia. Professores são levados a criar diferentes estratégias e a adequar sua metodologia para alcançar o objetivo de ensinar nesses novos tempos. Essa

³⁵Mestrando em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³⁶Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

transformação didática permite agregar outros fatores para aperfeiçoar suas aulas, sempre levando em consideração a qualidade exigida pela comunidade escolar e pelos currículos pedagógicos. Essas circunstâncias exigem competência dos professores, que são cobrados pelo resultado eficiente.

A tecnologia, indiscutivelmente, é uma grande aliada no ERE, no entanto, não é a única alternativa nesse modelo de ensino, pois se faz necessário levar em consideração a realidade em que as escolas, alunos e professores estão inseridos. As escolas brasileiras refletem a falta de investimentos e o abandono do poder público. Faltam cadeiras, faltam quadros, os professores são desvalorizados, faltam materiais, equipes, merenda. Se tudo falta, falta também tecnologia. O acesso à tecnologia nas escolas é um limitador do aprendizado. Nesses tempos pandêmicos, onde tudo é potencializado e os recursos parecem cada vez mais escassos, seja para o poder público, seja para pais e alunos, ensinar e aprender se torna uma tarefa mais desafiadora.

Como alternativa, muitas cidades brasileiras adotaram a utilização de material didático impresso para auxiliar os alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Cabe a nós, aqui, definirmos o material didático impresso como um conjunto de atividades elaboradas por professores, agrupadas em um volume, que são reproduzidos em copiadoras ou gráficas e distribuídos aos alunos, obedecendo ou não um tempo cronológico de distribuição. Nesta pesquisa, vamos contemplar apenas os materiais didáticos impressos elaborados por professores de língua portuguesa e utilizados como material auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa.

Em uma breve pesquisa na base de dados Scielo, no mês de maio de 2021, os termos “letramento” e “escrita” retomaram 193 resultados. Seleccionamos 43 artigos para acompanhar suas principais abordagens e relevância sobre o tema. Como critério de inclusão, levamos em consideração alguns aspectos: como lugar de publicação, o Brasil; como língua da publicação, o português brasileiro e; como ano da publicação, artigos publicados entre os anos de 2016 e 2020. Genericamente, a maioria dos artigos relaciona a escrita como um importante instrumento na aquisição do letramento, em contextos específicos.

Dito isto, tomamos como objetivo geral compreender a importância do material didático impresso no processo de aprendizagem de língua portuguesa. Ao mesmo tempo que procuramos discutir o ensino de língua no contexto remoto, compreender as dialéticas deste ensino de língua materna e refletir sobre propostas didático-pedagógicas para o ensino de língua considerando o ensino remoto. Para alcançar o

que foi definido com esses objetivos, procuramos nos aprofundar num arcabouço teórico adequado para discutir língua e ensino.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Independentemente da hora e do lugar, o indivíduo está sempre interagindo com a língua, seja consigo mesmo através dos seus pensamentos e reflexões, seja com outros indivíduos através da comunicação. Essa interação com o meio social se dá através dos sistemas linguísticos socialmente determinados na sua forma oral ou escrita. Todavia, há situações específicas em que o sujeito precisa de um conjunto de ações que envolvam o sistema de código linguístico com a prática social, é o que Kleiman (1995) chama de letramento: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico como tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.18).

Neste trabalho, partimos dessa perspectiva sobre letramento, em que o indivíduo letrado pode interagir socialmente com seu ambiente ao utilizar o sistema de código escrito da sua língua e a relacionar isso com sua prática social. É importante mencionar que Kleiman (1995) também afirma que a escrita não é determinante no letramento, visto que a prática do letramento vai além daquilo que é posto como aprendizado do código linguístico escrito, sendo a escola a sua mais importante agência de letramento. Ainda segundo Kleiman (1995), a escola figura como fomentadora do processo de aquisição do código linguístico, sendo este apenas uma das práticas de letramento.

O letramento pode ocorrer de diversas maneiras e em diferentes ocasiões. Nesta pesquisa vamos nos ater apenas à um modelo autônomo de letramento, proposto por Kleiman (1995) onde:

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se os rumo, improvisa-se enfim, utilizam-se de outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consciência externa, que acabam influenciando a forma da mensagem. (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Portanto, vimos neste modelo que a autonomia do aluno é requisito necessário para que ocorra o letramento. A escrita é, portanto, fundamental no letramento autônomo, pois é através dela que vai ocorrer o processo de letramento, conforme aponta Bazerman (2015) “é um recurso a ser empregado em situações concretas com objetivos e atividades individuais e coletivos, seu objeto primeiro (BAZERMAN, 2015, p. 22). Para Kleiman (1995), a escola é a principal agência de letramento, sendo essa a mais conhecida e utilizada para atividades letradas. Por outro lado, Bazerman (2015) traz a ausência física da agência de letramento escola, visto que ela não é determinante nas ações letradas, cenário este totalmente compatível com o ERE, proposto por Matos (2020).

Nesses tempos de pandemia, muitas escolas recorreram à utilização de material didático impresso, método no qual a utilização da escrita é basilar, evidenciando, portanto, a importância deste modelo de letramento nas escolas. Ferreira (2018) classifica a escrita no ambiente escolar como uma atividade retórica, pois segundo ele “Na gênese da escrita, então, há uma premissa que precisa ser levada em conta em qualquer atividade escolar sobre o ato de registrarmos por meio da língua: somos seres retóricos” (FERREIRA, 2018, p.23).

Sendo, portanto, a escrita como principal instrumento para expor ideias e se posicionar, a ação retórica do texto trazida por Ferreira (2018) reforça ainda mais o modelo de letramento autônomo proposto por Kleiman (1995), abordado aqui nesta pesquisa, onde a escrita é um meio suficiente em si. É através da escrita que o professor vai depositar seu conhecimento, sua metodologia e suas intenções para que o aluno, como leitor, possa extrair desse texto a aprendizagem necessária para o letramento, pois de acordo com Ferreira, escrever “é um movimento estratégico de mostrar-se para o outro” (FERREIRA, 2018, p.25).

Sendo o texto o principal meio utilizado pelo professor para “ensinar” a língua, se faz necessário que, além de tratar sobre o ensino padrão da língua portuguesa no seu material didático impresso, o professor seja capaz de inserir no texto os valores éticos e sociais que estão intrinsecamente ligados à ideia da formação do cidadão. Formar sujeitos letrados é também formar cidadãos capazes de exercer seus direitos e deveres em uma sociedade. De acordo com Antunes (2009), “ a escola tem um papel decisivo na construção de uma sociedade que tenha consciência de seus deveres e de seus direitos” (ANTUNES, 2009, p.42). Assim sendo, Bazerman (2015) diz que as ações letradas trazem consigo significados sociais compartilhados pela sociedade, pois “o

social incorpora significados – particularmente os significados mais duráveis e os mais amplamente dispersos evocados por artefatos letrados. (BAZERMAN, 2015, p.42).

Nesse sentido, o papel do professor nesses tempos de COVID-19 é desafiador, pois se faz necessário despertar no aluno o discernimento e a reflexão através do material didático impresso utilizado nas suas aulas de língua, que formam leitores críticos. Ainda segundo Antunes o professor deve “estimular o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise e de reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade de descoberta (ANTUNES, 2009, p. 43). O ensino de língua deve, portanto, ultrapassar o que está posto e ir em direção ao ambiente externo. Diante disso, Kleiman (1995) afirma que “o fenômeno de letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (KLEIMAN, 1995, p.20).

Ainda tratando sobre as práticas de letramento para um mundo externo, o professor deve abandonar o ensino como “transmissor do conhecimento” (ANTUNES, 2009, p.41) e direcionar sua prática para uma “linguística ampla” (ANTUNES, 2009, p.41), onde prevalece “a compreensão e a produção de sentidos materializados em gêneros de textos” (ANTUNES, 2009, p.41). Nesse sentido, João Wanderley Geraldi, nos diz que:

Os primeiros passos de uma tal reflexão iniciam-se por um deslocamento: não se trata de linguagem vista como repertório, pronto e acabado, de palavras conhecidas ou a conhecer de um conjunto de regras a automatizar; nem da linguagem como tradução de pensamentos que lhe seriam prévios; menos ainda da linguagem como um conjunto de figuras de enfeite retórico; e muito menos ainda da linguagem vista como ‘forma correta, ortográfica de palavras ou sentenças (GERALDI, 2015, p.34).

Por fim, percebemos que o professor deve romper com uma didática de ensino que dê preferência para uma abordagem estrutural da língua. As atividades escolares elaboradas pelo professor precisam considerar a linguagem como “condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir” (GERALDI, 2015, p.34). A abordagem do ensino de língua nas escolas ainda pode estar presa à uma corrente estrutural centrada na decodificação dos símbolos linguísticos. Segundo Geraldi (2015), os livros didáticos são despidos de reflexão e reproduzem meras questões superficiais de interpretação textual, levando o aluno a “encontrar a resposta” no texto, sem o seu devido aprofundamento. Dito isto, nos resta observar e analisar, através de um percurso metodológico, como o professor

considera essas tarefas em sala de aula, diante de novos métodos de ensino utilizados demasiadamente nesses tempos de pandemia.

METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de base interpretativista, pois busca a “interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Adotamos esse tipo de abordagem porque “traz a preocupação com a subjetividade, no sentido da relação direta do pesquisador com o objeto estudado” (LOZADA, 2019, p.133). Já o tipo de pesquisa, é de natureza descritiva, não experimental, que objetiva reunir e analisar muitas informações sobre o assunto estudado. (LOZADA, 2019, p.139).

O modo de fazer pesquisa qualitativa é relevante perante o fenômeno a ser estudado, pois “seus dados são coletados diretamente no contexto natural e nas interações sociais que ocorrem. Além disso, eles são analisados diretamente pelo pesquisador” (LOZADA, 2019, p.133). Ao analisar a atuação do professor na sala de aula, mesmo que remota, em razão dos tempos de pandemia, nos deparamos com um ambiente singular, pois uma pesquisa nesse ambiente “que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de evento relacionados a aprendizagem” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.35).

Desse modo, como instrumento de pesquisa para coleta de dados, utilizamos um questionário semiestruturado com perguntas de múltipla escolha para definir sexo, idade e tempo de atuação no magistério, e perguntas abertas para que os entrevistados pudessem relatar suas experiências. O público alvo são professores de Língua Portuguesa da cidade de Remígio, estado da Paraíba, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que atuem na rede municipal de Ensino Regular e que estejam exercendo suas atividades remotamente. O universo da pesquisa é composto por 9 professores, sendo que apenas 3 foram selecionados como amostra para esta pesquisa. Como critério de seleção, adotamos o maior nível de engajamento e participação com as atividades remotas, definidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Remígio. Para garantir a confidencialidade deste estudo, os professores selecionados serão denominados pela regra alfanumérica, a saber: P1, P2 e P3. Essa pesquisa busca

avaliar como estes professores percebem o ensino de língua neste contexto da pandemia.

Para analisar os resultados, utilizamos do método de análise do discurso, que “é uma prática da linguística no campo da comunicação e tem como objeto de análise as construções nas formas de comunicação escrita” (LOZADA, 2019, p.207).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos, inicialmente, o perfil dos entrevistados que participaram desta pesquisa. Todos os professores selecionados são do sexo feminino e atuam na rede pública municipal de ensino da cidade de Remígio. A professora P1 tem 32 anos de idade e atua há 11 anos em sala de aula. A professora P2 tem 25 anos e atua há 2 anos e meio em sala de aula. Por fim, a professora P3 tem 23 anos e atua há 3 anos sala de aula.

O ensino de Língua teve que se adaptar ao ERE (MATOS, 2020), de modo repentino, em razão da pandemia da COVID-19. O município de Remígio adotou, em sua rede municipal de ensino, a utilização do material didático impresso, planejado e elaborado pelos próprios professores do município e entregues aos alunos. Estes, possuem uma semana para entregar as atividades respondidas ao professor. Os professores de Língua Portuguesa se depararam com o desafio de adequar sua metodologia de ensino ou até criar novas, para garantir a aprendizagem dos alunos, passando, então, por um processo de letramento, com o objetivo específico de atuar no modelo de ensino remoto, conforme as ideias de Bazerman (2015).

De acordo com as premissas de Antunes (2009), em que o professor deve direcionar seu ensino com base em uma linguística ampla, os entrevistados tiveram que se adaptar à realidade posta pela pandemia e buscaram qualificação para interagir com aluno por esse novo modelo de ensino. As falas das professoras P1 e P2 evidenciam que houve uma procura por uma atualização profissional para trabalhar com o ERE. Diferente dos seus colegas anteriores, a professora P3 não procurou nenhum tipo de qualificação ou atualização profissional para atuar na sala de aula em tempos pandêmicos desde o início das aulas remotas. A procura veio apenas agora, conforme afirmam:

P1: “Cursos de aperfeiçoamento. Cursos online. Pesquisas e leituras sobre a modalidade remota e diagnóstico dos alunos”

P2: participamos de cursos sobre o ensino remoto e educação híbrida, buscamos informações nos meios de pesquisa e comunicação e, estamos sempre buscando essa preparação.”

P3: “Não tive esse preparo na graduação, mas tenho buscado agora.”

No entanto, diante do aprendizado adquirido pelo letramento em ensino remoto e de toda a experiência adquirida dentro da atuação das professoras nesse modelo de ensino até o momento, é possível que haja mudança no desempenho das professoras P1, P2 e P3? Mais a diante vamos descobrir a respostas desses questionamentos.

Conforme já vimos, Kleiman (1995) diz que o modelo de letramento autônomo é o mais utilizado nas escolas. Em tempos de ERE, ele continua sendo utilizado. Observamos que é difícil para os professores abandonarem os hábitos referentes ao modelo de ensino tradicional. A ausência desses costumes provenientes da sala de aula tradicional acaba trazendo certo desconforto às professoras. Ao serem indagadas sobre as principais dificuldades enfrentadas neste modelo de ensino remoto, elas evidenciaram aspectos relacionados à tecnologia (o que não é muito utilizado em salas de aulas) e ao contato físico com os alunos:

P1: “O uso da tecnologia.”

P2: “Constatai diversas dificuldades, dentre elas não está vendo o aluno, não saber como ele estava, se estava conseguindo absorver o conteúdo, não ter esse contato olho no olho que é tão importante, não saber se eles estão com dúvidas, pois muitos alunos têm dúvidas e se calam, talvez por vergonha ou outro motivo.”

P3: “Estabelecer contato com os alunos.”

Antunes (2009), diz que é responsabilidade do professor fazer com que seus alunos desenvolvam características de leitores críticos e que se posicionem diante da sociedade em que vivem e assim possam participar e interagir efetivamente com o ambiente que os cercam. Neste momento, as professoras entrevistadas relatam a falta de interesse do aluno no modelo de ERE, descrevem alunos desmotivados e que apresentam dificuldades que, segundo elas, seriam supridas com a adoção do modelo tradicional presencial de ensino, o que não é possível neste momento. Portanto, temos um cenário de alunos desinteressados, professores que não estão preparados para este novo modelo de ensino e as dificuldades inerentes ao modelo remoto. Esse cenário foi descrito pelas professoras entrevistadas ao serem questionadas sobre o interesse dos alunos no modelo de ensino ERE, conforme expomos a seguir:

P1: “Pouco interesse..”

P2: “Estão em uma fase de adaptação, então muitos ainda sentem dificuldades e por não estarem na sala de aula não tiram dúvidas, não mandam mensagens, mas em relação ao ano anterior, houve uma evolução..”

P3: “Alguns tentam mais que outros, porém está complicado para todos. A desigualdade social no Brasil é o que prejudica. Porém, se fosse para avaliar o interesse através de nota, eu daria 6..”

Ao serem provocadas a se posicionarem diante do modelo de ERE, as professoras relataram não estar plenamente satisfeitas com a adoção do material didático impresso para as aulas de língua portuguesa. Apesar disso, esse material é o único meio pelo qual os professores conseguem alcançar os alunos. Segundo Geraldini (2015), o material didático utilizado por professores é despido de reflexão e favorecem o costume onde os professores perguntam e alunos respondem apenas o que o que está posto no texto, sem superar as barreiras físicas da escrita. As professoras revelaram um descontentamento com o material utilizado nas aulas. Vejamos:

P1: “Razoável. Levando em consideração a situação e os recursos disponíveis.”

P2: “No município estamos utilizando apostilas, o que é muito útil, pois existem alunos que não possuem internet, ou até mesmo um celular. Isso ajuda que todos alunos peguem o material e consigam participar das aulas por meio das apostilas...”

P3: “Acredito que para o momento atual, é o modelo possível. Nós temos tentado alcançar o aluno cada vez mais.”

Até aqui, já podemos perceber o sentimento de saudosismo que as professoras entrevistadas demonstram em relação ao modelo de ensino presencial. No entanto, agora, isso é relatado para o entrevistador. Se levarmos em consideração sua preparação pedagógica, nos currículos de cursos de licenciatura no Brasil, que não capacita adequadamente o professor para atuar em ambientes remotos, isso é perfeitamente compreensível. Ao serem perguntadas sobre a preferência entre os modelos de ensino presencial ou ERE, as professoras responderam:

P1: “Presencial. Contato direto com os alunos e melhor assistência.”

P2: “Prefiro o modelo tradicional, pois é o ensino é mais eficaz, abrangendo todo o alunado, podendo ter contato com o discente, saber olhando para ele se compreendeu ou não, sem contar que é importantíssimo a interação social.”

P3: “Devido a desigualdade, prefiro a sala de aula presencial, pois ali tenho certeza que alcançarei o aluno.”

Perguntamos às professoras que participaram desta pesquisa, se elas acreditam que os objetivos de ensino, inicialmente estabelecidos por elas, estão sendo atingidos. As respostas que tivemos se voltam mais para a negativa. Conforme vimos anteriormente em Antunes (2009), cabe ao professor despertar no aluno a vontade de

aprender e pesquisar. Percebemos o quanto isso vem sendo difícil de ser alcançado no modelo ERE, no entanto, as professoras também relatam que no modelo presencial as dificuldades não são tão diferentes. Não sabemos se os objetivos não foram atingidos pela adoção do modelo ERE ou pela atuação do professor, porque isso não é objeto direto desta pesquisa, mas fica a reflexão para aprofundamento em estudos futuros. Em relação aos objetivos estabelecidos a situação atual, as professoras disseram:

P1: “Parcialmente. A escola que estou trabalhando atualmente se encontra em um local de baixa vulnerabilidade. Por essa e outras razões meus alunos na maioria das vezes não tem contato direto com o professor, o que dificulta a tutoria das atividades.”

P2: “Tendo em vista o que foi exposto acima, posso afirmar que ainda existe um caminho a se percorrer, mas sim, até o momento está atendendo o objetivo, é claro que sempre precisamos está em buscar do melhor.”

P3: “Acredito que não atende 100%, assim como o ensino presencial também não. Em casa muitos não tem estímulo para estudar, sendo assim, creio que estamos atingindo 50% da aprendizagem. E um fator importante é: Pelo menos estão lendo algo rs.”

No início da discussão dos resultados desta pesquisa, notamos que as professoras estão se preparando ou se preparam para atuar no ERE. Perguntamos se elas creditam que podem melhorar seu desempenho atuando no ambiente de ensino remoto, o qual é cheio de desafios a serem vencidos, tanto por professores quanto por alunos. Atuar no ensino remoto exige paciência, preparação e proatividade. Se faz necessário atualizar os conhecimentos periodicamente. Perguntamos se as professoras acreditam que podem melhorar seu desempenho. As mesmas evidenciaram algumas estratégias para melhorar sua atuação no ERE, as quais são descritas a seguir:

P1: “Sim. Buscar a monitoria de forma mais intensificada.”

P2: “Sim, com certeza sempre é possível melhorar mais, por isso estou sempre pesquisando, me atualizando, a estudando e fazendo cursos.”

P3: “Com toda certeza! Nós sempre podemos ser melhores. E como o ensino remoto nos pegou de surpresa, é hora de aprender mais a lidar com isso.”

Por fim, levando em consideração tudo o que já discutimos aqui sobre a preparação, atuação e desempenho no ERE, questionamos se os professores teriam interesse em utilizar o material produzido por eles dentro do contexto de ERE para serem utilizados no modelo presencial, em um futuro próximo. Para as entrevistadas, o material pode contribuir para a aprendizagem do aluno, pois seria mais um recurso utilizado em sala de aula. Observamos um posicionamento de incorporação da tecnologia nas aulas desses professores, colocando em um mesmo cenário as

experiências adquiridas dentro dos modelos presenciais e remotos. Esse posicionamento demonstra que a utilização desse material parece ser mais apreciada quando o professor tem um contato maior com o aluno para supervisioná-lo, a exemplo das aulas presenciais. Vejamos:

P1: “Sim. Mas de uma forma diferente e incluindo as tecnologias disponíveis. Levando em consideração as formações as quais estou tendo acesso.”

P2: “Sim, principalmente se for de forma híbrida.”

P3: “Sim, sempre trabalhei utilizando material extra, pois nem tudo está no livro didático.”

Percebemos o quanto o material didático impresso é importante para ajudar o professor a desenvolver suas aulas neste período remoto. NO entanto, pelo que parece, ele não é o método mais adequado, visto que não atende suficientemente aos anseios dos professores. Vale lembrar que este é o único recurso disponível, no momento, para estes professores. A seguir apresentamos nossas conclusões sobre esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como em todo o mundo, os professores da cidade de Remígio tiveram que se adaptar à pandemia do COVID-19. As adversidades das professoras entrevistadas vão desde a preparação para se adequar aos moldes do ensino remoto até o fato do contato do aluno ser reduzido, em razão da adoção de apostilas para o ensino de Língua Portuguesa. As entrevistadas acreditam que esse sistema de ensino não é o mais adequado, diante da realidade dos seus alunos, pois muitos não encontram o apoio necessário em casa para prosseguir com os estudos.

As professoras consideram que a falta de contato direto com os alunos é um desafio a ser superado nesse ensino remoto. Elas acreditam que o ensino presencial é o ideal, pois acompanham o aluno de perto nesse modelo. As professoras também acreditam que poderão utilizar o material produzido na pandemia para auxiliar suas aulas presenciais, quando tudo voltar ao normal.

Há um consentimento de que o material didático impresso pode ter um melhor resultado se forem acompanhados de perto pelo professor, a exemplo das aulas presenciais. Essa pesquisa buscou conhecer a realidade dos professores de Língua Portuguesa que utilizam apenas o material impresso, sem acesso à recursos tecnológicos para utilizarem nas aulas remotas. Foi possível observar aos desafios dos

professores diante de uma realidade difícil para todos, além da superação das contrariedades inerentes à profissão.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. Trad. Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, L. A. **Retórica, escrita e autoria na escola**. São Paulo/SP : Editora Blucher, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2015. 208 p.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

LOZADA, Gisele. **Metodologia Científica: Grupo A**, 2019. 9788595029576. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595029576/>. Acesso em: 03 May 2021

MATOS, Denilson Pereira de. **FVNexA: ferramentas virtuais não exclusivas à aprendizagem em tempos de covid-19**. João Pessoa: Editora Ufpb, 2020. 129 p.

O GÊNERO POEMA EM SALA DE AULA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

*Eleriza Melquiades Ribeiro³⁷
Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva³⁸
Henrique Miguel de Lima Silva³⁹*

INTRODUÇÃO

Atualmente a presença dos gêneros textuais nas práticas docentes em sala de aula é indiscutível. Mas quais gêneros e como eles estão sendo abordados no ambiente escolar? Será que tais textos vêm sendo bem trabalhados ou apenas utilizados como pretextos de ensino? Tais questionamentos nos levaram a esta proposta de pesquisa e assim, traremos nas linhas que seguem algumas discussões acerca desta temática.

Silva, Santos e Dias (2020) realizaram uma pesquisa discutindo a importância do uso dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa com destaque para a formação continuada de professores da rede básica de educação do estado da Bahia. Na busca por compreender o trabalho didático fundamentado nos gêneros textuais, embasadas em autores como Marcuschi (2008), Soares (2001), Bakhtin (1992), Geraldini (1997), Porto (2009), Oliveira (1997) dentre outros, investigaram as concepções de linguagem e as metodologias elencadas na prática pedagógica de dois professores de Língua Portuguesa.

Para tanto, realizaram um estudo de cunho qualitativo, com o método estudo de caso. Como resultado, verificaram que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa só ocorre de modo eficaz quando é fomentado e embasado no uso dos gêneros textuais, levando em consideração o contexto real em que os atores sociais fazem-se presentes.

Diante do exposto, percebemos que o uso dos gêneros textuais em turmas da educação básica está cada vez mais em pauta. De acordo com Bakhtin (2000), os gêneros discursivos correspondem a tipos relativamente estáveis de enunciados,

³⁷Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³⁸Mestranda em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

³⁹ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

presentes em diferentes esferas de utilização da língua. Relacionando-se aos contextos em que estão inseridos, sendo assim, historicamente variáveis. Não permanecendo estáticos, podem surgir, modificar-se, e até desaparecer.

Salvo ressaltar que o intuito desta pesquisa é de compreender como o trabalho do gênero textual poema é visto pela/o professor/a de ensino fundamental anos finais, e também a visão do tema pela/o professor/a do ensino médio. O intuito de fixar-se nesses parâmetros é para compreender como se desenrola o processo de ensino e se há ou não distinções no foco de trabalho entre essas duas fases de ensino. Além disso, é importante também conhecermos quais gêneros os professores levam para a sala de aula e quais aspectos de ensino eles priorizam. E conseqüentemente, quais desafios eles enfrentam.

Compreendendo isso, o presente estudo tem como objetivo analisar o protagonismo do professor acerca da escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. E mais especificamente: a) identificar quais concepções acerca do gênero poema permeiam a prática dos professores; b) analisar as estratégias utilizadas pelos professores para a escolha do gênero poema a ser trabalho; c) identificar os aspectos que os professores mais priorizam no trabalho com o gênero poema na sala de aula do ensino fundamental anos iniciais e no ensino médio.

Iniciamos então como a hipótese de que mesmo o ensino sendo pautado por meio de documentos oficiais como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e atualmente a BNCC (BRASIL, 2018), os docentes utilizam os gêneros textuais em sala de aula conforme suas preferências, adequando tal uso à necessidade de suas turmas.

Os aspectos ligados ao ensino de Língua portuguesa, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) considera que os conhecimentos relacionados aos gêneros, aos textos, a língua, a norma-padrão, e as diferentes linguagens (semioses) precisam ser viabilizados favorecendo o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens. Principalmente pelas possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas e campos de atividade humanas. Tais colocações reafirmam a complexidade do ato de ensinar.

OS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA BREVE DISCUSSÃO

Antes de discutirmos a questão do gênero em sala de aula, vale ressaltar a importância da Linguística Aplicada no que se refere ao protagonismo do professor.

Segundo Lopes, Salles e Pallú (2018), a princípio a Linguística Aplicada (doravante LA), era considerada como subárea dos estudos linguísticos, que aplicava teorias da disciplina mãe no ensino de línguas, para preencher lacunas entre as conquistas da Linguística e as práticas de sala de aula. Era praticamente vista como aquisição de uma segunda língua.

Somente por volta de 1980, a LA tornou-se independente da Linguística. Destaca-se neste período a emancipação da linguagem, na qual o aprendiz começa a ser considerado e o linguista aplicado auxilia o aprendiz a se conscientizar sobre o poder da linguagem.

Pensar na LA é também pensar no ensino. Então, as pesquisas que buscam trazer alguma contribuição teórico-metodológica ao ensino, podem considerar-se uma pesquisa em LA. Pois ela tem como cerne da questão o estudo voltado para a práxis, as práticas de uso da língua. E assim, só é denominada como aplicada porque pensa no processo. Nas relações existentes entre o ensino, a formação docente e a aprendizagem.

A linguagem que considera a aprendizagem como produto da interação social, na qual o aprendiz já possui conhecimento, faz com que o professor comece a ter certa autonomia, aproximando-se dos aspectos defendidos pela LA e relacionando o que é relevante para a sua prática pedagógica. Pensando na dimensão social, histórica, política e cultural da linguagem, concordamos com os autores acima citados quando trazem que

no século XXI, quem determina – ou deveria determinar – o que será aplicado em sala de aula é o professor que, por meio do seu contexto, reflete e elabora materiais que sejam condizentes com a sua realidade (professor-pesquisador) e decide qual(is) o (os) melhor(es) método(s) a ser(em) utilizado(s) (idem, p. 287-288).

Refletindo sobre as dificuldades em se ensinar uma língua em um país tão heterogêneo como o nosso, e em como resolver os problemas que envolvem o ensino, aprendizagem e formação docente, considerando que cada espaço da escola é diferente e único, e que voltados ao ensino existem documentos oficiais e que através destes cada estado cria seus documentos teóricos metodológicos, como podemos resolver os problemas relacionados a esta temática? Neste estudo nós também não conseguiremos responder a tais questionamentos, mas consideramos que um dos pontos principais sejam as decisões que o professor dará em seu espaço de trabalho.

Desde os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino vem sendo pautado por meio dos gêneros textuais, mas a prática docente ainda está no caminho de adaptações, ao mesmo tempo em que a autonomia do professor, que tem noções iniciais de ensino, adquiridas em sua primeira formação, ele assume uma ideia política e ideológica nas suas propostas que leva para sua sala de aula. E tais aspectos são ressaltados e defendidos pela LA.

Com a ascensão do uso dos gêneros em sala de aula, surgem também alguns questionamentos: será que estes estão sendo trabalhados apenas em seus aspectos composicionais e a língua apenas em sua estrutura? Para classificações gramaticais das palavras presentes no texto? Ou os alunos estão sendo levados a refletirem também sobre o conteúdo abordado e o que podem fazer com ele? Eles estão sendo instigados a se posicionarem acerca de questionamentos sociais trazidos em textos? Quando um professor diz que trabalha os gêneros em sala de aula, ele busca trabalhá-los de forma superficial, para cumprir o calendário ou até mesmo porque estes estão propostos nos documentos oficiais?

Marcuschi (2008) traz à tona várias questões acerca dos gêneros textuais. Apesar de não ser um assunto que seja novo, nos últimos anos do século XX, esse tema veio se aprofundando para o chão da sala de aula. Uma das indagações que faz é sobre as “variedades” que os PCNs trazem, apesar de, quando se olha mais afundo, não encontrarmos gêneros que sejam, de fato, utilizados pelos estudantes no seu cotidiano. Porém, quando começa a dialogar sobre o trabalho dos gêneros em sala de aula, ressalta o glorioso estudo sobre os usos de tais através das sequências didáticas, realizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Isso porque o trabalho desses pesquisadores se deu em construir uma ideia de linha do tempo para o ensino dos gêneros, classificando-os em conjuntos de atividades escolares, sendo organizadas sistematicamente, focando num gênero ou tipo textual, para mais de compreender a função dos gêneros no cotidiano.

Além disso, é importante compreendermos que Marcuschi comenta que o trabalho com os gêneros oportuniza o uso da oralidade, da leitura e da escrita em seus usos culturais mais autênticos, sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar (MARCUSCHI, 2002).

A noção de gênero nos permite reconhecer que há padrões regulares nas formas como as pessoas se comunicam. Vincula o texto ao contexto. Para onde, para quem, elege linguisticamente o que vai usar. Essa ideia também é exposta por Rojo (2008)

que traz que as noções de gênero, texto e discurso são convocadas por meio das “práticas situadas para a cidadania” (p. 77). Isto é, a linguagem é vista no seu uso.

Navarro (2020), por sua vez, nos apresenta oito riscos acerca do trabalho com os gêneros em sala de aula. O primeiro deles, nos mostra o posicionamento enciclopedista. No qual está presente a criação de um inventário universal de todos os gêneros existentes em um contexto particular. Em seguida, o posicionamento atomizador, que engloba a utilização de novos gêneros a partir de pequenas modificações em gêneros já existentes. Em terceiro lugar, está a abstração, que compreende como uma classificação excessiva dos gêneros, na tentativa de novas descobertas, que atendam a contextos variados.

O autor nos alerta também sobre os riscos do trabalho com os gêneros quando apresentamos apenas o foco nas estruturas. Um olhar para a estrutura como se ela fosse a base de suas finalidades sociais. E o perigo de se centrar somente nela. Em seguida, destaca a caracterização a partir da gramática, numa abordagem do gênero centrando-se somente nos aspectos gramaticais, lexicais e discursivos. E, através da caracterização a partir do social: abordagem do gênero focando apenas em questões sociais, contextuais e identitárias.

Outro aspecto discutido é a comunicação restrita a um grupo de gêneros com a atualização suficiente para contemplar um contexto comunicativo. E por fim, a aplicabilidade das características dos gêneros. Pensando apenas nestas aplicações, é arriscado não considerar as variáveis e práticas do contexto.

Diante das discussões apresentadas pelo autor destacamos que o gênero não é só forma, gênero é função. E que a noção de gênero não é suficiente para dar conta de uma escrita tão heterogênea como a nossa, no português brasileiro. O professor não tem como dar conta de tudo, porque a escola é apenas um espaço, em uma realidade tão diversificada. Mas pode utilizar o trabalho com o gênero, como indispensável para que o aluno seja levado a concordar ou discordar de um aspecto abordado no texto, sendo capaz de conduzir sua própria aprendizagem.

É uma ideia de entender o texto através do contexto, considerando as aprendizagens de quem dele se utiliza. O autor nos mostra que não é o momento de abandonar os gêneros. E sim, que é importante refletir sobre como cada aporte teórico pode contribuir para a construção do conhecimento. Ressaltando que o ensino da leitura e da escrita por meio dos gêneros, não deve ser superficial.

Essa ideia também é abordada por Bronckart (2006). Ele defende o Interacionismo Sócio Discursivo (ISD) como sendo uma corrente da Ciência do Humano, que tem como foco central a linguagem. E como objetivo trabalhar o texto, mostrando como os mecanismos de produção e interpretação dessas atividades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e ao mesmo tempo, dos fatos sociais.

O ISD se dá através de três níveis. O primeiro deles considerando a vida social do indivíduo no tocante às formações e os fatos sociais que elas geram; as atividades coletivas gerais, não languageiras, na relação entre indivíduo e meio ambiente; atividades de linguagem aquelas que viabilizam o estudo das atividades gerais (língua natural, categorias de textos diversos); e, os mundos formais nos quais estão presentes a estrutura do conhecimento coletivo.

No segundo nível estão os processos de mediação formativa. Controle e avaliação das condutas verbais e não verbais. E no último, os efeitos que as mediações formativas exercem sobre os indivíduos.

O gênero poema e a sala de aula

Segundo Souza (2021) o gênero poema pode ser compreendido como um texto literário escrito em versos, organizados por meio de estrofes. Tais versos podem ser regulares, brancos ou livres. Se tal gênero for composto por versos regulares, esse texto poderá apresentar diversos tipos de rimas. Ele também pode ser narrativo, dramático ou lírico.

A utilização de um gênero como o poema em sala de aula, proporciona a ampliação do letramento literário e é defendido por muitos autores. Cosson (2019, p. 34) aponta que “o letramento literário trabalha sempre com a atualidade. Seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. Através da literatura podemos nos conhecer através do outro. Uma vez que o ambiente interfere na formação do leitor literário, o leitor competente interage com o meio, desenvolve sua capacidade de compreender melhor o mundo e fazer uma interpretação crítica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trazemos nesta seção, o percurso da pesquisa para obtenção e discussão dos dados obtidos. Tendo-se como intuito analisar o protagonismo do professor acerca da escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. E mais especificamente: identificar quais concepções acerca do gênero poema permeiam a prática docente. Além disso, analisar as estratégias utilizadas durante a escolha do gênero a ser trabalhado e também identificar os aspectos priorizados no trabalho com o gênero poema na sala de aula do ensino fundamental anos iniciais e no ensino médio.

A presente pesquisa possui natureza qualitativa com um caráter indutivo, pesquisa essa que, segundo Gibbs (2009) tem como intuito analisar experiências de grupos ou de indivíduos, examinando interações e comunicações que estejam ocorrendo no meio. É importante ressaltar que realizamos a coleta de dados no ano de 2021 por meio de um questionário na plataforma *Google Forms* no intuito de captar relatos de dois professores. Um(a) do 5º ano do ensino fundamental e um(a) professor(a) da 3ª série do ensino médio, sendo um de rede pública e o outro de rede privada. As etapas de ensino foram assim escolhidas por representarem dois segmentos de finalização e mudança de fase para outro segmento, sendo um, final do ensino fundamental 1 e outro, final do ensino médio.

Para alcançar os objetivos propostos, analisamos os discursos dos professores envolvidos, no intuito de compreender seus posicionamentos acerca do uso do gênero textual poema e quais os critérios utilizados para este trabalho em sala de aula, em detrimento à escolha ou priorização deste ou de outros gêneros. E a análise dos dados será a partir dos preceitos trazidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados referentes aos professores colaboradores deste estudo, aqui caracterizados como P1 e P2, estão apresentados na tabela 1 abaixo. Assim como, algumas outras informações coletadas no questionário que são de suma importância para compreensão da percepção de cada um acerca do problema de pesquisa.

Tabela 1 – Informações pessoais dos professores entrevistados.

	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	FORMAÇÃO	ANO/SÉRIE ATUAÇÃO
P1	31 - 40	13	Graduação Pedagogia Especialização. Psicopedagogia	5º ANO
P2	18 - 25	3	Graduação em Letras - Português e Espanhol. Mestrado incompleto em Literatura e Sociedade.	3º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Fonte: elaborada pelos pesquisadores.

Ao serem questionados sobre a forma como organizam suas aulas de língua portuguesa, P1 aponta que conduz a partir da escolha de um gênero textual:

P1: após feita a escolha organizo como apresentar o texto para os alunos, adaptando os conhecimentos prévios e como realizar a leitura (coletiva, individual ou em grupos), também é pensado atividades de interpretação e sempre que possível contextualizando a ortografia e a gramática.

P2, por sua vez, responde: “organizo de acordo com o livro didático”.

O segundo aspecto a ser indagado aos professores foi com relação às suas concepções acerca do que seria um gênero textual. P1 compreende o gênero como “*variadas maneiras que se pode ter para atingir propósitos e estabelecer uma comunicação*”.

Já, P2 expressa que “*Textos que possuem uma função social em determinado contexto*”.

Diante das afirmações, percebemos que os colaboradores compreendem a importância do trabalho com os gêneros e viabilizam as atividades propostas a partir do que o estudante já conhece. As possibilidades de ensino apresentadas nos documentos oficiais e diretrizes curriculares, como já mencionamos, defendem o ensino de língua e o estudo da linguagem, através dos gêneros textuais. Pensando em seu propósito comunicativo, a estrutura composicional e a função social. Principalmente, não priorizando a reprodução de um texto, mas sim a escrita, revisão e reescrita dele. Esta última parte presente na ideia de sequência didática exposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em consonância com os estudos anteriormente já relatados de Bronckart (1999; 2006; 2009).

Ao serem questionados sobre o critério de escolha acerca do gênero a ser trabalhado, P1, destaca *“O nível de leitura em que a turma se encontra”*.

Ao mesmo modo, P2, relata que *“Infelizmente, não há autonomia. O professor deve seguir o livro didático. Então, é trabalhado o que o livro propõe”*.

Percebemos aqui uma maior abrangência de escolha no ensino fundamental 1 em detrimento ao ensino médio, pois P1 elege o gênero a ser utilizado de acordo com a condução e o andamento da turma. Mas P2 afirma que precisa seguir o cronograma.

Com relação ao poema, mais especificamente questionamos se os docentes utilizam este gênero e como se dá este trabalho no ambiente escolar.

P2 comenta que *“há o trabalho de tal através da leitura”*.

Já P1, afirma

Apresento o texto para turma fazendo inicialmente a leitura deleite, logo após a minha leitura os alunos fazem a deles, vamos destacando as características do gênero poema, conversamos também sobre o conteúdo principal, conceituando palavras do poema até então desconhecidas, sempre dirigindo perguntas para que os alunos possam refletir a partir da leitura realizada.

Através desses relatos, percebemos que o eixo da leitura é o principal nesta abordagem do gênero em questão. E com relação aos aspectos mais relevantes no trabalho com o gênero poema, os professores defendem que: P1: *“O poema é um gênero textual que nos permite trabalhar vários aspectos que acho relevante tais como: o sentido figurado das palavras, o ritmo, as rimas, os versos e estrofes”*. P2: *“A recepção do poema pelos alunos, aguçando a sua interpretação. Aspectos formais ficam por último”*.

Encontramos nas palavras acima, os aspectos característicos deste gênero. O que nos leva a crer que o poema não vem sendo trabalhado apenas para fins de ensino de características gramaticais.

Por fim, ao serem questionados sobre quais autores(as) os docentes costumam trabalhar na condução do gênero em destaque, encontramos tais levantamentos: P1: *“Cecília Meireles, Ruth Rocha, Vinicius de Moraes e Mário Quintana são os que mais costumo trabalhar”*. Em contraponto, o P2 *“Com os autores propostos pelo livro didático”*.

Nas falas dos professores percebemos que mesmo que não tenham discursado de maneira abrangente, encontramos autores clássicos no trabalho com o poema na prática do P1, sentimos falta de autores mais regionais que façam parte do contexto no

qual a escola que este profissional atual está inserido. O P2 afirma trabalhar com os autores presentes no livro didático. Certamente podemos observar que este caso se dá por conta da atuação em escola da rede privada e, desta maneira, tal precisa seguir o cronograma previamente estabelecido, sem muita autonomia de inserção de algum gênero mais eminente.

É de salutar trazermos algumas orientações presentes na BNCC (BRASIL, 2018), acerca do ensino de línguas em suas práticas, para abarcar nossas discussões sobre as atuações dos docentes envolvidos e suas escolhas no tocante ao ensino da língua. Para o ensino fundamental 1, no eixo de leitura e escrita sendo elas compartilhadas ou autônomas, e mais especificamente no tocante à apreciação estética e de estilo uma sugestão de apreciação de poemas visuais e concretos, para observação de efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, a distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.

Alguns gêneros textuais como lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas e charge/cartum são propostos no campo de atuação referente à participação dos estudantes em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Antunes (2003) defende que a leitura deve ser antes de tudo, prazerosa. E é para isso que existem os textos literários, como: romances, contos, poemas, entre outros. Os textos não devem ser trabalhados apenas com o objetivo de análise sintática e ortográfica, pois isso acaba anulando a função poética do texto e pode contribuir para a dificuldade que os alunos encontram no momento da produção de textos diversos, no pouco contato que eles possuem com textos literários e a falta de aprofundamento destes, no que diz respeito ao fator semântico, a interpretação e o sentido encontrados nestes gêneros.

No que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita visando a formação do leitor literário através de uma leitura multissemiótica e apreciação estética, do estilo de textos dramáticos, o documento propõe algumas habilidades como: ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores; perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

Outros aspectos também estão presentes como: apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido; identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.

No ensino médio, destacamos algumas das orientações acerca da leitura, escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Estas implicam em: analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua; participação em eventos (saraus, competições orais, audições, etc), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

Assim como, percepção das peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BRASIL, 2018).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das discussões aqui apresentadas compreendemos que o papel da escola é pensar na melhor forma de fazer com que o aluno seja produtor e agente pensante do seu conhecimento. O ambiente escolar deve encaminhar o seu papel fazendo com que os estudantes possam ser capazes de olhar para o outro enxergando os contextos em que estão inseridos.

No tocante a tais discussões, destacamos que o trabalho com os gêneros, em especial, os literários, tem a capacidade de promover uma aproximação entre professores e alunos, em uma troca recíproca, na qual ambos conhecem gostos, costumes e elevam seus aprendizados.

Portanto, consideramos que o eixo mais enfatizado pelos colaboradores da pesquisa, a leitura, deve ser trabalhada em sala de aula em sua amplitude geral,

estudando sim a gramática dentro dos vários gêneros que devem ser apresentados, mas que esta atividade não seja única e suficiente, é preciso trabalhar a interpretação dos textos, a observação e discussão dos sentidos, considerando os gêneros que os alunos mais se identificam. Para tornar esta leitura ainda mais significativa e a experiência mais vantajosa no ensino da língua.

É notório que haja um olhar diferente para o gênero poema nos diferentes momentos escolares anteriormente discutidos, mas é importante salutar que ambos os professores pesquisados apresentaram nas suas práticas vivências trazidas pelos estudos de Bronckart (1999; 2006; 2009), com o Interacionismo Sócio-discursivo, e as noções de letramento literário discutidas por Cosson (2019) e Antunes (2003).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & interação**. São Paulo. Editora Parábola. Ed. 3. 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ª ed. (1953 – 1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2018. Acesso em maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Orgs Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al] – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. Contexto, 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, p. 170. 2004.

GIBBS, Graham. **Análise de Dados Qualitativos**. São Paulo: Artmed. Grupo A, 2009. 9788536321332. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536321332/>. Acesso em: 02 maio 2021.

LOPES, Rodrigo Smaha; SALLES Jaqueline L de; PALLÚ Nelza M. **Linguística aplicada ao ensino de línguas adicionais**. Belt Brazilian English Language Teaching Journal. Porto Alegre, July-December. 2018, v.9, n.2, p.281-292.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 295 p., 2008.

NAVARRO, Federico. És momento de abandonar los géneros discursivos? In: **Gêneros textuales/discursivos: académicos**. Organizadores: Richard Brunel Matias; Vera Lucia Lopes Cristovão; Eliane Gouvêa Lousada. 2020.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. In: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. Cap. 3. p. 73-108.

SILVA, Agnalva N. M.; SANTOS, Rejane A. C. T. dos; DIAS, Romar Sousa. O uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa: uma reflexão teórica e prática. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.1, 2020.

SOUZA, Warley. **"Poema"; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-poema-caracteristicas-especificas.htm>. Acesso em 07 de junho de 2021.

O ESPAÇO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: EM BUSCA DE UM LUGAR AO SOL

Fábio Ronne de Santana Lima⁴⁰
Henrique Miguel de Lima Silva⁴¹

INTRODUÇÃO

O ensino de Português⁴² na Educação Básica é comumente questionado sobre seus objetivos diante de todas as mudanças linguísticas inerentes à língua e do aprisionamento pedagógico que alguns professores conhecem ou optam por utilizar na sala de aula. O livro didático (doravante LD), instrumento linguístico escolar democrático para o ensino de língua – ainda que o amplo acesso seja uma realidade utópica no Brasil –, é o suporte mais próximo de uma apresentação sistematizada dos avanços nas pesquisas em estudos linguísticos na escola brasileira. Não obstante, nota-se uma proposta escolar de ensino de português como uma língua variável, mas isso restrito à fala; como uma língua diversificada, mas restrito ao léxico na diatopia; como uma língua socialmente construída, mas culturalmente hierarquizada.

A apresentação de variáveis do português brasileiro na escola deve propor uma análise dos usos da língua nas diversas esferas sociais que constituem um falante (FARACO, 2015; BORTONI-RICARDO, 2004). A ausência dessa reflexão tende a refletir linguisticamente em um preconceito, sobretudo social (SOARES, 1999; BAGNO, 2015).

A variação pronominal de primeira e da terceira pessoa do plural, por exemplo, apesar da grande utilização pelos falantes, não tem espaço reflexivo sobre sua existência no paradigma pronominal do PB (COELHO, 2007). Soma-se a esse fato, a variável da concordância verbal das pessoas no plural, que, quando não marcada, carrega o estereótipo de que o indivíduo é de baixa escolaridade ou que não domina a gramática; entretanto, essa forma é frequentemente utilizada por falantes em

⁴⁰Mestrando em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁴¹ Pós-doutorado em ensino pelo PPGÉ/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

⁴² Optamos pelo termo *Português* por motivos ideológicos. A partir de um pensamento decolonial, consideramos o termo *Língua Portuguesa*, enquanto disciplina de ensino nas escolas brasileiras, neste caso, como uma tentativa de perpetuação de uma colonização e manutenção do português europeu. Por isso, escolhemos, neste texto, desvincular-nos dessa dependência direta.

ambientes menos monitorados, independente do estrato social, conforme registros em pesquisas sociolinguísticas do projeto Norma Urbana Culta, por exemplo.

Diante dessa problemática, este artigo tem o objetivo central de analisar a abordagem do ensino de português, guiando-se pela perspectiva da Sociolinguística educacional. Para isso, pretende-se verificar o tratamento dado ao português brasileiro nessa perspectiva pedagógica em um LD do 1º ano do Ensino Médio, dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior. Este trabalho, portanto, enquadra-se na abordagem de uma pesquisa qualitativa e do tipo bibliográfica, cuja análise segue modelo interpretativista

ENSINO DE LÍNGUA HOMOGÊNEA E DE GRAMÁTICA PRESCRITIVA

Antes de pontuarmos aspectos de uma língua homogênea, é importante considerarmos qual é a perspectiva de língua que se está adotando nesta discussão. Hoje é inviável manter um ensino de língua aprisionado a modelos não funcionais para o aprendente, cuja relevância não ultrapassará as paredes da sala de aula. Considerando essa necessidade de reflexão sobre os usos que o sujeito faz ou fará da linguagem, entende-se que a língua é um artefato social e interativo, heterogêneo e ordenado (MARCUSCHI, 2008).

Esse aspecto de uma língua como artefato social é construído com base na concepção de que não existe uma língua sem os falantes. O termo social aqui compreendido ainda não se refere às relações no âmbito da Sociologia da linguagem, mas sim próximo da proposta de coletividade e de acordo social, guiando-se pela proposta saussuriana (SAUSSURE, 2006). Desse modo, há um acordo coletivo no valor dos signos em determinada comunidade, e isso é o social e a coletividade suscitada, tão necessários à construção de língua⁴³.

A noção de interação empreendida é fruto da aplicação da língua. A partir disso, entende-se que não há linguagem sem os interlocutores, sem os textos, verbais ou não-verbais, sem uma relação enunciativa e interativa (VOLÓCHINOV, 2017). Falar em interação é compreender as propostas comunicativas de cada gênero textual que circula na sociedade, que requer um padrão linguístico específico. A ideia de padrão

⁴³ Não é o objetivo de discussão deste texto reflexões sobre a teoria de valor, a teoria dos signos ou aprofundamento sobre o significado de “social” trazido no *Curso de Linguística Geral (2006 [1916])*, de Ferdinand de Saussure. Para aprofundamento e mais reflexões, conferir o autor referido.

não deve ser confundida com norma padrão, norma *standard* ou norma de prestígio, mas sim como padrão de usos que as esferas sociais definem como ajustadas àquele espaço interativo, sejam eles discursos religiosos, textos acadêmicos, piadas, bilhetes, cartas pessoais, cartas de amor, entre outros.

Diante desses argumentos, a heterogeneidade está intrínseca a essas situações (MARCUSCHI, 2008). Nota-se que o comportamento sociolinguístico que a língua apresenta diante das práticas languageiras não seguem um só padrão, uma homogenia. O que acontece são escolhas lexicais, fonético-fonológicas, morfológicas e sintáticas diferenciadas, adequadas às relações sociodiscursivas. Percebe-se, nestes casos, que fatores externos também condicionam os usos da língua pelo falante, adequando-se à esfera discursiva, aos gêneros discursivos, aos aspectos sociogeográficos etc.

A variação, conforme Bagno (2007) é o natural:

A variação e as mudanças linguísticas, é que são o ‘estado natural’ das línguas, o seu jeito próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações, o estranho, o paradoxal, o impensável, seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas. (BAGNO, 2007, p. 37).

Ensinar gramática considerando toda essa pluralidade cultural, que é também linguística, implica em olhar para os fenômenos que surgem na língua com possíveis variáveis. De fato, não é em todo espaço que se percebe essa variação e nem é tudo que está à disposição do falante que sofrerá uma mudança, mas é necessário o reconhecimento do *continuum* que está presente nas práticas de linguagem.

Usar uma gramática que mais prescreve do que descreve e estabelecê-la como o único caminho para o ensino de português é invalidar todas as variedades que usuário da língua domina e articula com lógica e com eficácia na comunicação. Há, obviamente, o papel da escola, que é o de ensinar a norma *standard* e isso é indiscutível (COELHO, 2007); em contrapartida, dialeticamente, há o papel social da escola que é entender e refletir sobre as realidades sociais que formam essas as culturas dos indivíduos, afinal, “quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso das normas de adequação definidas em sua cultura” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

Assim, se há uma reflexão sobre a cultura, há uma reflexão sobre a língua, e o indivíduo é constituído de língua(s)-cultura(s) que atravessam o seu cotidiano. O LD, diante disso, precisa tratar a norma do prestígio social, refletir sobre ele e aproximá-

lo dos estudantes que, em contextos de uso linguístico, não utilizam determinados padrões. Entendemos que esse é o lugar da sociolinguística no LD.

TRATAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO SUPERFICIAL NO LD DE PORTUGUÊS

O LD é um dos instrumentos de ensino mais relevantes dentro da sala de aula, às vezes, o único. As referências e o poder de autoridade dentro da Educação Básica é, por vezes, esse instrumento, principalmente pela implantação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e todo o cuidado na aprovação de obras a serem utilizados pela escola pública. Apesar disso, não é raro encontrar relatos de professores que reconhecem nesse material que a abordagem do ensino pela variação linguística e pela gramática normativa são alternantes.

Em relação ao tratamento da variação, a proposta é rotineiramente margeada e localizada em boxes com letras minimizadas e que não se adere como deveria a toda a diversidade linguística que está presente no LD. Para Bagno (2007, p. 29), “o resultado disso é que a variação linguística ou fica em segundo plano na prática docente ou é abordada de maneira insuficiente, superficial, quando não distorcida”.

A reflexão, por exemplo, sobre o paradigma nominal e as formas de concordância é marginalizada ao ponto de nem existirem boxes com referência aos grandes avanços da sociolinguística em pesquisas dessa natureza. Os pronomes de segunda pessoa, por exemplo, ainda vigoram com toda vitalidade do uso arcaico e sem a abertura para a inovação, mas seguem sendo utilizados, inclusive, pelo próprio falante culto do português contemporâneo. A gramática tradicional, por sua vez, é valorizada, muitas vezes, por sua imanência, no tratamento frasal, fato que, indiscutivelmente, deve ser abordado, mas não somente.

Os fenômenos de concordância verbal não-padrão, comum de ser verificado no vernáculo, é tomado como erro e abominada. Há estudos em Sociolinguística Variacionista que abordam esse tema e que trazem discussões pertinentes sobre esse tipo de variação morfossintática (cf. OMENA; DUARTE, 2007). Apesar disso, muitos LDs ainda trazem como variação linguística a variação lexical folclorizada (FARACO, 2015), reduzidos a aipim/macaxeira e a tangerina/bergamota.

Para Faraco,

décadas de reflexão já resultaram em diretrizes que incorporam o estudo da variação linguística entre os temas do ensino de português e situam o trabalho com a expressão culta no interior do quadro mais amplo da variação linguística que caracteriza a nossa sociedade.

Percebe-se, porém que esta formulação geral não conseguiu alterar substancialmente conceitos, atitudes e práticas, seja no geral da sociedade, seja no específico da educação. (FARACO, 2015, p. 20).

A proposta da variação lexical é muito válida, mas há a necessidade de um aprofundamento para não cairmos no reducionismo da variação restrita a essa dimensão tão superficialmente explorada pela escola. Como sugestão, existe Dialetoologia que pode ajudar docentes em uma prática interdisciplinar, mostrando aos estudantes que nos espaços geográficos existem isoglossas que podem ser visualizadas e traçadas em uma abordagem didática em sala de aula. Nesse campo, nota-se a possibilidade de uma interface entre a Sociolinguística educacional e a Dialetoologia no ensino de português (cf. CARDOSO, 2010; OLIVEIRA; PAIM; RIBEIRO, 2018).

Bortoni-Ricardo (2004) apresenta a perspectiva da Sociolinguística ajustada às realidades culturais dos sujeitos em condição de escolarização, a Sociolinguística educacional. Nesse âmbito, há uma reflexão sobre esses que adentram no espaço escolar e que precisam ser expostos a padrões de uso que, em alguns casos, situam-se em pólos extremos. Esse olhar intercultural é que faz a pedagogia da variação ser coerente no ensino de português nas escolas brasileiras.

Em relação ao tratamento sociolinguístico no LD, entende-se que as dimensões internas da língua devem ser abordadas em sua plenitude, quiçá exaustivamente, com uma abordagem que contemple gêneros discursivos que sejam funcionais para os estudantes. No que tange à variação morfossintática nos textos escritos, caminho pouco trilhado na Educação Básica, de início, é válida a contribuição da variação diamésica nas realidades discursivas, dando, nesse caso, destaque aos pronomes do português brasileiro, que não ocupam o devido espaço nos LDs.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa sociolinguística com foco educacional, de abordagem de qualitativa, do tipo bibliográfica, cuja análise segue modelo interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). O *corpus* investigado foi constituído pelo LD do 1º ano

do Ensino Médio, da coleção intitulada “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior.

A abordagem dialética envolve as discussões e a análise interpretativista do *corpus*, pois o que se espera é a construção de uma interculturalidade a partir de fenômenos sociolinguísticos no ensino de português, considerando a tradição e as mudanças na língua (DEMO, 1995; ARNONI et al, 2007). Neste caso, com foco na linguística, entendemos essa dinamicidade na língua, nas relações sociais e no ensino reflexivo frente à evolução natural da própria língua/linguagem.

Sobre o Livro Didático

O LD selecionado é resultado do PNLD, edição que teve a escolha realizada em 2017, para o ano letivo de 2018. Esse livro foi utilizado nos anos de 2018, 2019, 2020, conforme instruções do programa, mas reutilizado no ano 2021, devido às restrições de envio à escola pública que foi feito o empréstimo do material, recepção e entrega dos novos livros didáticos, ocasionadas pela pandemia mundial da COVID-19.

Ainda que não seja o foco deste trabalho, vale salientar que esse LD estava sendo utilizados por uma escola da rede estadual da Bahia, em Juazeiro, na zona rural do município. Esta informação torna-se relevante na compreensão da dimensão do PNLD para o acesso ao LD em todas as escolas públicas do país. É fato que o quantitativo de livros que a escola dispunha não era suficiente para que cada estudante usufruísse de seu próprio material didático, mas essa condição já fornecera uma possibilidade a mais no processo de ensino e aprendizagem de português.

A obra selecionada é uma terceira edição, do ano de 2016. O exemplar analisado é uma reimpressão datada em 2017. Na figura 1, pode-se visualizar a capa referente ao exemplar do 1º ano.

Figura 1 – Capa do livro didático



Fonte: Internet (2021)⁴⁴.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*⁴⁵, voltada para estudantes do Ensino Médio se propõe a apresentar “alguns dos mais significativos escritores brasileiros e de outras literaturas de língua portuguesa” (FARACO; MOURA; MARUXO Jr., 2016, p. 3). Essa abordagem permite ver o fato pelos seguintes parâmetros: um uso baseado na escrita literária, seja de cânones da literatura clássica, seja de importantes autores da contemporaneidade. Logo em sua apresentação, comum a todos os exemplares, os autores exploram que os textos que compõem ricamente os volumes são jornalísticos, biográficos, publicitários, literários entre outros.

Essa diversidade de textos forma um espectro claro sobre a relação que os livros dão às situações comunicativas do dia a dia, pautados pelo uso dos gêneros discursivos mais variados, conforme orienta Marcuschi (2008). De fato, isso se concretiza. Os autores da coleção cumprem a proposta e apresentam um bom acervo de textos das esferas apresentadas na chamada didática e promovem a degustação de produções de Cecília Meireles, José Saramago, Carlos Drummond de Andrade, Érico Veríssimo, Clarice Lispector, Rubem Fonseca, Jean-Paul Sartre, e muitos outros, além de

⁴⁴ Em virtude da qualidade da imagem para melhor apreciação do leitor deste texto e da não influência no processo de análise da obra, optamos por buscar uma imagem com melhor resolução. Assim, ressaltamos que esta imagem foi originalmente retirada do site <https://www.edocente.com.br/pnld/2018/obra/>, acessado em 03 mai 2021.

⁴⁵ Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, autores da coleção, são também autores de gramáticas escolares.

reportagens e entrevistas que ilustram as temáticas que transversalmente formam as unidades.

O tratamento da variação linguística é nitidamente tocado em um ponto específico da obra, em um trajeto que parte da relação diamétrica dos gêneros, cujo tratamento é em relação ao nível de formalidade e informalidade dos textos. Essa é explícita, tímida e pontual presença da variação no LD do 1º ano no início do volume. No restante da obra, não há outro tratamento claro sobre a variação, salvo pontos isolados em alguma questão que isola a amplitude do fenômeno aos níveis formais.

O tratamento da variação no livro didático do 1º ano

O volume 1 do LD da coleção *Língua portuguesa: linguagem e interação* tem 336 páginas e é dividido em quatro unidades e um capítulo de apresentação intitulado de *Linguagens, textos e literatura*. As unidades recebem estes títulos: unidade 1, *Das histórias do passado às histórias do presente*; unidade 2: *As canções de ontem, hoje e sempre*; unidade 3: *Viagens*; unidade 4: *Eu acho que sim, e você?* No fim do livro, há um bloco que questões que são direcionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Analisando o LD mais detidamente, já nos títulos, percebemos que “você” é utilizado e pode-se criar uma expectativa do encontro com uma abordagem interativa e com reflexões sobre as estruturas vernaculares, além de um aprofundamento nas estruturas formais. Nessa expectativa, as reflexões de Coelho (2007) e Coelho *et al* (2018) são suscitadas no que se refere a esse tratamento pronominal tão comum no português brasileiro. Em um viés mais social, aproximamos as expectativas da evolução que a língua faz, reconhecendo a língua como artefato dinâmico (MARCUSCHI, 2008; BAGNO, 2015).

Adentrando no material, identificamos que a abordagem direta sobre a variação linguística é tratada logo no capítulo de introdução anteriormente citado. Vale destacar que é essa parte do livro que mais condensa gêneros textuais: poemas de métrica clássica, de métrica moderna, textos dramáticos, reportagens, anúncios, tiras etc. São, pelo menos, 19 textos distribuídos em 47 páginas. Nesse ponto, percebemos que o valor à língua escrita é dado e pode-se alimentar um dos mitos da supremacia da língua escrita sobre a língua oral (BAGNO, 2015).

Esse olhar para a heterogeneidade dos gêneros textuais suscita uma observação para a heterogeneidade da linguagem em todos eles, principalmente nas relações morfossintáticas e de cunho lexical. Esse aspecto é coerente na obra, haja vista a diversidade de línguas-culturas na qual os discursos são produzidos (MENDES, 2008). Apesar dessa consciência de uma abordagem diversificada para as situações languageiras, a variação linguística só é destacada claramente em uma página, distribuída em quatro parágrafos curtos:

Figura 2 – Página de variação no LD do 1º ano



Fonte: Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016, p. 39).

O fato de apresentar o conteúdo que atravessa toda a concepção de linguagem em um livro didático adotado por um programa de nível nacional é de grande valia. Há mérito neste avanço, ainda pequeno, porém inegável. Nesse sentido, percebemos a tentativa dos autores de mostrarem os aspectos que se conectam e são essenciais no ensino de português: fatores extralinguísticos que condicionam a variação, como podemos notar no primeiro parágrafo da página:

Os falantes de uma língua nem sempre se expressam do mesmo modo. As diferenças ocorrem pelos mais diversos fatores: a região de origem do falante, a faixa etária, o grau de escolaridade, a classe ou o grupo social a que ele pertence, entre muitos outros. Essas diferenças determinam as **variedades**

linguísticas. (FARACO; MAURO; MARUXO Jr., 2016, p. 39, grifos do autor).

Esse parágrafo apresentado pelos autores deixa claro que não é possível a existência de uma homogenia linguística no Brasil por todos os fatores que didaticamente são explicitados no texto. Entende-se que há um entendimento sobre a diversidade linguística.

No parágrafo seguinte, os graus de formalidade são evidenciados. Entendemos que essa abordagem é relevante, haja vista o papel do ensino de português e as condições de prestígio que as variedades absorvem do espaço social (FARACO, 2015; BORTONI-RICARDO, 2004). Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016) tratam da dimensão discursiva, tão necessária às práticas de ensino e que podem promover reflexões sociocríticas sobre a língua. Os autores utilizam como argumentos dessa dimensão a variação diamésica e a variação difásica, como podemos observar:

Além disso, há situações em que se pode utilizar a língua de maneira mais descontraída, menos formal (por exemplo, em casa, em uma conversa entre amigos, em uma carta pessoal, em um diário íntimo), e outras em que é preciso um grau maior de formalidade (em situações de comunicação solene, no trabalho, nas comunicações orais ou escritas públicas — jornal, rádio, etc.). Formalidade e informalidade são níveis de linguagem. (FARACO; MAURO; MARUXO Jr., 2016, p. 39).

A partir do teor desse parágrafo, identificamos as relações com os contínuos sociolinguísticos que Bortoni-Ricardo (2004) apresenta para a área educacional, onde o contínuo de formalidade pode ser percebido facilmente por estudantes de Ensino Médio, desde que apresentados a essa situação. O professor, nesse caso, deve ter uma formação sociolinguística mínima para se construir pesquisador e aprofundar nas idiossincrasias dos gêneros textuais mais funcionais para o público com o qual se está trabalhando (COELHO *et al*, 2018). Como consequência, será notado cada vez mais o comportamento gramatical e discursivo que cada texto recebe.

Ainda nessa página única de tratamento direto com a variação, percebemos uma posição da qual se vale esse texto, que é a reflexão social no ensino de língua. O prestígio que se tem em uma língua é resultado do prestígio social que os falantes daquela variedade têm. Nesse tocante, não deve ser omitido do estudante que a variedade urbana ainda é a que recebe mais valorização na sociedade (BAGNO, 2007; 2015; FARACO, 2015; BORTONI-RICARDO, 2004). Isso é claramente exposto no texto do LD.

No encadeamento textual, os autores direcionam o ponto de norma às práticas que cercam o ensino de português, chegando às finalidades comunicativas. Acreditamos que esse caminho que se percorre é didaticamente coerente para que o estudante perceba as nuances e as várias possibilidades do tratamento textual, objeto final do letramento. Essa proposta pode ser identificada neste trecho:

As variedades formais de maior prestígio social, utilizadas nas comunicações formais públicas, são chamadas, em seu conjunto, de **normas urbanas de prestígio**.

Nas aulas de Língua Portuguesa, uma das coisas que você aprende é utilizar convenientemente as variedades linguísticas e os níveis de linguagem, adaptando-os às diferentes **situações e finalidades comunicativas** do seu dia a dia. (FARACO; MAURO; MARUXO Jr., 2016, p. 39, grifos do autor).

Abaixo dos excertos expostos, há algumas imagens que ilustram as situações comunicativas às quais os autores podem estar se referindo. Apesar dessas citações e visão dos autores sobre os fenômenos variáveis e de toda a relação com os condicionamentos sociais e linguísticos, esperava-se, ainda que no decorrer da obra, outros momentos em que a variação fosse realmente prestigiada e não se ocupasse de algumas questões em espaços muito isolados.

Infelizmente, com essa análise, a nossa hipótese de que o tratamento sociolinguístico pelas evidências científicas do português brasileiro ainda não é uma prioridade nos instrumentos didáticos. Bagno (2007) saliente que essa abordagem

é uma forma sutil de preconceito linguístico: abordar a variação, mostrar que a língua é heterogênea para, no final, insistir na preservação de um modelo idealizado de língua, de um padrão normativo extremamente rígido e conservador. (BAGNO, 2007, p. 138).

O tratamento mais enriquecido da variação linguística, termo que pode ser melhor compreendido pelas nuances fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais mais aparentes e comparáveis entre falantes pelo público de senso comum, também não apareceu. A partir disso, poderíamos esperar que o tratamento variável do paradigma pronominal pudesse ser claramente abordado; no entanto, não há essa precedência. Em virtude disso, dedicamo-nos a descrever e analisar esse boxe mais denso (Fig. 2) sobre a temática aqui empreendida para deixar à mostra que, timidamente, a variação está sendo reconhecida, mas em compartimentos muito pequenos e sem refletores para um fenômeno tão amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impossível um livro didático abordar todos os conteúdos que a Ciência da Linguagem tem investigado, descoberto e didatizado. Essa posição não é de conformismo ou de desfecho improvável, mas de uma reflexão racional sobre os caminhos da educação linguística e sobre as necessidades dos professores de português em ensinar os fundamentos de uma língua dinâmica diante das pesquisas que são realizadas contrário ou favoravelmente determinados LDs. Há muitas e sobre os mais variados pontos de vistas – inclusive sobre a mesma óptica dos autores da coleção analisada neste trabalho, voltados à gramática tradicional com traços funcionalistas.

A análise que se faz desse volume 1 da coleção *Língua portuguesa: linguagem e interação* não pode ser vista como definitiva ou de caráter julgador negativamente em sua plenitude. No início da seção de análise, são pontuados os pontos positivos que a obra traz e não se diminui o valor dela; mas, na tentativa de chamar a atenção para a produção de LDs com uma perspectiva sociolinguística educacional, as lentes foram ampliadas em algumas partes do instrumento. Infelizmente, o resultado desse olhar mais generalizado sob a óptica dessa proposta não foi atraente e constatou-se uma obra muito pouco produtiva e pouco divulgadora desse conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARNONI, Maria Eliza B.; ALMEIDA, José Luís V. de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de, **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso: variação, mudança e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56^a ed. rev. e amp. São Paulo: Parábola, 2015.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARDOSO, Suzana Alice. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

COELHO, Paula MariaCobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no Livro Didático de Português**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

COELHO, IzeteLehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo, Atlas, 1995.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; 2015.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza. (Org.). **Saberes em Português: o ensino e a formação docente**. Pontes, Campinas-SP, 2008, p. 57- 77.

OLIVEIRA, Josane; PAIM, Marcela; RIBEIRO, Silvana. A importância do Atlas linguístico do Brasil para o ensino de português. **Revista Tabuleiro de Letras** (PPGEL, Salvador, online), vol.: 12; n. 03, dezembro de 2018.

OMENA, Nelize; DUARTE, Maria Eugênia. Variáveis morfossintáticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 81-88.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**, 16ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

ANÁLISE CURRICULAR: AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO COMO SEGUNDA LÍNGUA - L2

*Maria Zilda Medeiros da Silva⁴⁶
Lucineide Pires da Silva França⁴⁷
Soraya Nogueira Albert Loureiro Alves⁴⁸
Henrique Miguel de Lima Silva⁴⁹*

INTRODUÇÃO

A partir de 1988 foi criado todo o aparato legislativo para salvaguardar tais direitos da pessoa com deficiência através da Constituição Federal, na qual, trouxe para os cidadãos brasileiros as garantias constitucionais, não só de acesso à escola, como também, de permanência no espaço escolar.

No entanto, só na década seguinte, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi estipulado um capítulo destinado à educação especial no artigo 58, garantindo às pessoas com deficiência esse direito educacional.

Assim tivemos outros aparatos legislativos que foram criados em torno das garantias dos direitos. Nesse sentido, vamos destacar neste artigo a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na qual, foi aceita como língua para comunicação da pessoa surda. Em que, só a partir do decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei de Libras – Lei 10.436/2002, a Libras ficou reconhecido como língua, na qual, fica esclarecido que o português não pode ser substituído.

Como se pode perceber, atualmente, temos amplo aparato legislativo em prol da inclusão. Em 2008 a Política Nacional de Inclusão em uma Perspectiva Inclusiva, dar o direito de toda a pessoa com deficiência ser incluso no ambiente educacional.

Em 2010 tivemos a regulamentação da profissão de intérprete de Libras pela LEI Nº 12.319, de 1º de setembro. Como também em 2015 tivemos a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, em que, “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, em que, contribui para dar suporte como um documento de apoio pelas lutas e o direito da pessoa com deficiência.

⁴⁶ Mestranda em Linguística e Ensino-MPLE pela Universidade Federal-PB; zilda.libras@gmail.com;

⁴⁷ Mestranda em Linguística e Ensino-MPLE pela Universidade Federal-PB; zilda.libras@gmail.com;

⁴⁸ Mestranda em Linguística e Ensino-MPLE pela Universidade Federal-PB; zilda.libras@gmail.com;

⁴⁹ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

Diante desses documentos norteadores que nós dão os direitos pelas conquistas para a pessoa com deficiência. Iremos investigar neste artigo as observações relatadas pelos professores, referente as dificuldades da aquisição dos alunos surdos com a Língua Portuguesa como L2, alunos que estudam em uma escola do estado do Rio Grande do Norte/RN.

A metodológica foi desenvolvida através de uma investigação, em que, realizamos as observações dos relatórios⁵⁰ de uma professora da Sala de Recurso Multifuncional (SEM) que desenvolvia a disciplina de Língua Portuguesa como L2. Como Também do relatório⁵¹ de um professor que leciona a Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos.

Diante disso, uma das principais problemáticas apresentadas, é a dificuldade dos alunos surdos em querer aprender a L2 como sua segunda língua, os mesmos apresentam grandes dificuldades na aquisição da língua portuguesa como L2, em seu desenvolvimento educacional de forma inclusiva.

Como também, observa-se que, as licenciaturas de língua portuguesa antes de 2008 não direcionam aos professores, para o pleno desenvolvimento do ensino da língua portuguesa como L2 para o aluno surdo. Assim, como os alunos surdo, vão desenvolver o L2 sem o professor ter uma formação adequada para o ensino.

OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Objetivo Geral

Investigar os registros dos professores que lecionam a Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos, e, quais as formações que foram realizadas para lecionar ao aluno surdo na sala de aula de ensino de forma inclusiva, como também quais as estratégias metodológicas para desenvolver a Língua portuguesa como L2.

Objetivos Específicos

- Investigar os planos de aulas dos professores e quais metodologias são utilizadas para o ensino do aluno surdo.

⁵⁰Documento anexado no plano de aula do professor. Relatando os avanços e as maiores dificuldades.

⁵¹ Relatório do professor de português, referente ao conhecimento da L2 para o aluno surdo.

- Conhecer quais as formações que o professor de Língua Portuguesa tem referente ao ensino para a pessoa surda.

No entanto a pesquisa dar-se-á no sentido de ampliar o debate com observação referente à metodologia para o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo como segundo língua –L2, sabe-se que, no cenário atual, encontram-se poucos trabalhos que constatarem sobre o desenvolvimento da L2 para o aluno surdo, como também, quais as metodologias adequadas para lecionar aos alunos.

ASPECTO METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio, localizada na cidade de Montanhas/RN. Os sujeitos serão 1 professora da sala de recursos multifuncional, 1 professor de língua portuguesa, que lecionam a alunos surdos em sala de aula inclusiva.

Será desenvolvido através de observações dos relatórios dos professores acima já citado. Assim, será observado a formação do professor, e quais as observações referentes aos alunos surdo, sobre o conhecimento da Libras, e como está o processo de aquisição da língua portuguesa como L2 para os alunos surdos.

Contudo, vamos buscarmos conhecer como foi desenvolvido a metodologia do professor de forma inclusiva para o ensino da L2 para o aluno surdo: saber quais os recursos metodológicos expostos em suas aulas; identificar quais os recursos disponíveis na escola para o ensino da L2; destacar se nas aulas de português tem intérprete; e assim, frisar quais as observações referente ao desenvolvimento da aquisição da L2 para os alunos surdos, esses relatos foram realizados em um diálogo com a professora de Libras para Educação Especial em um perspectiva inclusiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também ao professor de português da sala regular de ensino.

Assim, com essa investigação iremos confirmar se há registros de necessidade para a aquisição da L2 para os alunos surdos, como também, se o professor de Língua Portuguesa tem formação para o ensino da Língua portuguesa como L2 para pessoa surda.

O tipo da pesquisa propriamente dita, se divide em dois momentos: a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. O tipo de pesquisa será um estudo de caso, bibliográfica, descritiva, qualitativa e de campo. Segundo Thomas e Nelson (2002,

p.280), “[...] a pesquisa descritiva e relacionada com o status, das muitas técnicas de pessoas descritivas, a mais preponderante e o roteiro de entrevista”, assim, completando nossas discussões.

A escolha pela abordagem qualitativa, uma vez que pretende investigar as práticas pedagógicas dos professores que atuam com os alunos surdos na sala regular de ensino. Segundo Minayo (2008, p. 57), a pesquisa qualitativa “é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas”, dessa forma, mostra-se essencial esta pesquisa para ampliação curricular, levando em consideração a diversidade encontrada em sala.

Assim, a pesquisa em foco nos ajudará a conhecer como está o desenvolvimento da aquisição da L2 para os alunos surdos, como também, registrar nesse artigo a necessidade para ampliar o conhecimento do professor com formação continuada para o ensino da L2 para pessoa surda.

O método da pesquisa, será desenvolvida através de estudo de caso. Segundo Yin (2005) estudo de caso é uma pesquisa que envolve um caso, uma situação específica a ser estudada. Foi realizado a coleta de dados referente ao plano de atendimento da professora do AEE, como também as observações do professor de português, referente ao ensino da L2 para o aluno surdo.

Assim, surgindo algumas perguntas para iniciarmos a investigação para possíveis observações, de como está a aquisição da L2 para o aluno surdo. Como apoio para pesquisa, tivemos acesso aos planos de aula de dois professores, um do AEE e outra da sala de aula regular de ensino.

Como também, desenvolvemos um estudo referente ao estado da arte, que nos proporcionou, apoio de pesquisa que se apresentam como fonte para conseguirmos ter possíveis informações de outras pesquisas referentes a temática, assim, utilizamos como material metodológico os procedimentos documentais e bibliográficos, através de livros, periódicos especializados, relatórios, teses e dissertações.

REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir, apresentaremos pertinentes discussões a respeito da inclusão do aluno surdo no ambiente escolar, bem como, levamos em consideração o referencial teórico

para avanços da temática a respeito do ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo, fortalecendo a parte teórica estrutural desta pesquisa.

A inclusão do aluno surdo

A Escola Estadual do Rio Grande do Norte/RN, é uma escola que inclui alunos surdos em seu formato inclusivo. Em que busca o desenvolvimento do ensino de Libras como também a L2 para o surdo.

Observa-se que, a educação dos surdos está se abrangendo cada vez mais, sendo que, as formas metodológicas não estão adequadas para a realidade dos alunos surdos, o fracasso da língua portuguesa como L2 para o aluno surdo está se desenvolvendo a cada dia, as escolas públicas são os alvos destes acontecimentos, no lugar de inclui-los está sendo excluídos no ambiente educacional. Segundo Lima,

Desse modo, a inclusão escolar das pessoas surdas, que tem como objetivo uma participação social efetiva, é prejudicada, Não há preparação das escolas para atender as questões educacionais peculiares das pessoas surdas, com ênfase na definição de proposta pedagógicas relacionadas a uma política da surdez e da linguagem de sinais (LIMA, 2004).

Na educação inclusiva, o aluno surdo precisa saber a Libras como primeira língua-L1 que é a sua língua natural, e a L2 que é o português. Como observarmos, esta realidade para os alunos surdos é bem frustrante, eles necessariamente precisam de 2 línguas, a sua 1ª língua que é a Libras e L2 que é o português.

Diante dessa necessidade do ensino para pessoa surda, vamos destacar a escassez de professores de Libras da educação especial para o ensino do Atendimento Educacional Especializado-AEE como também para o ensino da L2, dificilmente encontrasse profissionais com formações específicas para os lecionar os alunos surdos que possa dar suporte da língua portuguesa como L2.

Assim, destacamos que no ano de 2019 o IFPB lançou um curso de especialização referente a língua portuguesa como L2 para o ensino de alunos surdos, com o objetivo de dar o apoio para o ensino da língua portuguesa para o surdo, com a tentativa de desenvolver o bilinguismo (Libras e Português como L2) para o aluno surdo, Quadros contribui dizendo que:

Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja,

a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil. (2000, p.54).

Os professores ao se depararem com a falta de compunção e de produção dos significados da língua oral, deixam visível a falta de qualificação profissional para o trabalho da língua portuguesa destinada ao aluno surdo. Sabemos que a educação dos alunos surdos está sendo desenvolvida, com intérprete na sala regular, como também, apoio especializado do AEE.

É uma luta constante, em que, as conquistas estão desenvolvendo a cada necessidade apresentada, em que, “[...]a Educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previsto em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais” (SKLIAT, 2005, p.19), essas lutas por uma educação a qual garanta a inclusão como direito para todos, iniciou após a política nacional de inclusão de 2008⁵², um direito para educação de todos, isso é de apenas quase duas décadas.

Segundo alguns estudos já realizados, constata-se que os surdos têm suas dificuldades de compreenderem a língua portuguesa, por se distanciar e utilizar diariamente a Libras, que é sua língua. Segundo Silveira (2002, p.20), “nenhuma linguagem é neutra, nenhuma linguagem brota da natureza [...] Ela é marcada pelas contingências pragmáticas, pelas práticas dos sujeitos que a criam e recriam continuamente”.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2

A aquisição da língua Portuguesa como L2 para a pessoa surda, é um estudo que está sendo desenvolvido com apoio de alguns pesquisadores. A aquisição da língua como segunda língua é adquirida por um conhecimento que você já sabe, quer dizer precisamos ter o conhecimento da nossa primeira língua, na qual, consideramos língua materna, para podermos desenvolver a nossa L2.

O surdo, necessariamente precisa ter a sua L1 para poder desenvolver a aquisição da língua portuguesa como L2. Segundo Freire (2016) da org. de Carlos Skiliar do livro titulado como “Atualidade de Educação Bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogos e linguística”. Debate em seu capítulo que:

⁵²Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

É importante ainda ressaltar que o entendimento de qualquer processo de aprendizagem parte da constatação de que o aluno sempre relaciona o que quer aprender com aquilo que já sabe. Em outras palavras, na construção do conhecimento, o aluno projeta os conhecimentos que já possui no novo, no esforço de se aproximar do que vai aprender. No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre a primeira língua, seu pré- conhecimento de mundo e dos textos com as quais está familiarizado. (FREIRE, 2016, p. 29)

Assim, observamos que para se ter a aquisição da segunda língua a L2, de acordo com alguns pesquisadores, eles precisam ter o conhecimento da L1, para a pessoa surda a Libras é considerada a sua primeira língua, em que, precisam terem o contato com a comunidade surda, assim a professora e pesquisadora Quadros (2015) defende que, na maioria dos casos os surdos nascer em famílias de ouvintes e não conhece a Libras. Assim apresentam que:

[...] essas crianças contarão com a aquisição da língua de sinais precocemente, ou não. Quando tiveram acesso à Libras desde pequenas, estarão em contato com professores bilíngues e professores surdos, dependendo das escolas disponível em sua cidade. Na grande maioria dos casos, as crianças surdas contarão com intérpretes de língua de sinais em escolas inclusivas, tendo como modelo de língua esse profissional, usualmente disponível a partir da primeira série do ensino fundamental, o que já é bastante tarde. (QUADROS, 2015, p. 42)

Em virtude desse aprendizado da Libras ser tardia, os alunos surdos enfrentam bastante dificuldades para o desenvolvimento da aquisição da Língua Portuguesa como L2 em sua rotina escolar. Na qual, sabemos que, para desenvolver o ensino inclusivo nas escolas públicas, todos os alunos precisam aprender o português de forma escrita. Alves (2020) argumenta que:

Dentre as atividades propostas no ensino/aprendizagem de língua, a produção textual em escrita da língua portuguesa é a que o surdo chega em sala de aula com mais limitações. [...] Os problemas são do tipo: pequeno repertório vocabular, baixa compreensão da estrutura do gênero, trauma no processo e grande uso do processo de interlíngua. (ALVES, 2020, p. 113)

Com essas observações de Alves (2020), em que, nos proporciona um diálogo referente a realidade das escolas ditas inclusiva, na qual, são estudos desenvolvido pela a pesquisadora, assim Alves (2020, p. 125) defende que, “só apenas professores de língua portuguesa fluentes em Libras devem ensinar português para surdos”.

Esse argumento é de fundamental importância, em que, vamos destacarmos que, nas escolas ditas inclusivas temos escassez desse profissional de Libras. Assim,

para o surdo ter sua aquisição da língua portuguesa como L2, precisa de profissionais capacitados para desenvolver o ensino na busca para o aprendizado do aluno.

Nesse sentido, para que, possamos apresentar um ensino inclusivo para o desenvolvimento da aquisição da língua portuguesa como L2, nas escolas ditas inclusivas, necessita-se de parceria do professor do AEE que tem o domínio da Libras com o professor que ensina o português, ambos precisam fazer um trabalho em conjunto, assim será desenvolvido um ensino na busca do aprendizado deste aluno.

No entanto, trazemos os pensamentos de Imbernón (2016), em que, apresenta a necessidade do professor se aperfeiçoar a cada dia, buscar sempre formações que posso ampliar seu conhecimento para o desenvolvimento cognitivos dos alunos. Assim apresenta que:

[...] a formação permanente do professorado está relacionada com o trabalho docente e tem um impacto inegável na qualidade do ensino que eles oferecem aos alunos. Esse não é um mal caminho. Mas o que realmente se deve resolver é a instauração de uma carreira docente, com uma formação e um desenvolvimento profissional ao longo de toda a vida profissional, e um verdadeiro processo de avaliação da formação nas escolas. (IMBERNÓN, 2016, p. 99-100)

Portanto, como Imbernón (2016) apresenta, a formação docente precisa ser desenvolvida ao longo de toda a sua vida profissional, sabemos que, a lei dar o direito a todos, e nós professores precisamos se adequar as necessidades que vão surgindo ao logo de nossa carreira como professor. Para corroborar como as ideias, Honora (2014, p. 97) apresentar que “ a aquisição da Língua Portuguesa na sua forma escrita só ocorrerá após a aquisição da Língua Brasileira de sinais de forma efetiva” para os alunos surdos.

No entanto, o desenvolvimento para o ensino da L2 para o surdo, necessariamente precisa-se de formações que possa ampliar os conhecimentos dos professores que trabalham em escolas ditas inclusivas, tanto no conhecimento da Libras como para o ensino da L2 para pessoa surda.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

A referente pesquisa trouxe uma análise dos relatórios registados pelos professores.

Como registros vamos apresentar o modelo de ficha que é preenchida pela professora do AEE.

Quadro 1 - Perguntas norteadoras

- | |
|--|
| 1- Quais as maiores dificuldades encontradas na escrita dos alunos surdos? |
| 2- Os professores registram as observações dos desempenhos dos alunos com as atividades? |

FONTE: Arquivo pessoal da autora (2021)

Diante destas duas perguntas como ponto fundamental para a investigação. Foi possível registrarmos e percebemos a necessidade dos alunos surdos para com a aquisição da língua portuguesa. Assim, destacamos as observações, que foram feitas com apoio do plano de aula dos professores, como também as fichas de matrículas.

Quadro 2 - Possibilidades de respostas

- | |
|--|
| 1- Tivemos acesso aos documentos de matrículas dos alunos surdos no AEE; 5 alunos surdos, 2 eram fluentes em Libras, 3 estava iniciando o aprendizado. |
| 2- As aulas que os alunos tinham acesso no AEE: Libras e Língua Portuguesa como L2. Cronograma de 4 aulas por semana, na qual era registado, 2 aulas de 50 minutos por dia. Sendo nas quintas e sextas-feira no contra turno do ensino regular. |
| 3- Todas as aulas tinham seus relatórios, e no final do bimestre fica as observações finais. Assim, ficou registrados pela professora do AEE: Os referentes alunos têm dificuldades na escrita da língua portuguesa.
2 dos alunos encontra-se em um processo de avanço em sua escrita, no entanto 3 deles encontra-se em processo de alfabetização. |

FONTE: Arquivo pessoal da autora (2021)

Diante disso, foi possível conhecer um pouco do trabalho que já vinha sendo feito há três anos com apoio da professora de Libras, todos os alunos iniciaram apenas escrevendo palavras soltas, só queriam conversar em Libras o que eram fluentes e os que não eram queriam aprender.

Assim foi relatado em um pequeno diálogo, que foi desenvolvido uma parceria com o professor de português, na busca de incentivamos a escrita como sua segunda língua para o aluno surdo.

Após essas observações, fomos buscarmos informações com o professor de português da sala de aula inclusiva. Seguimos com as mesmas perguntas que eram o foco da investigação. Apresentamos o nosso interesse, com as perguntas.

1-Quais as maiores dificuldades encontradas na escrita dos alunos surdos?

2-O professor registra as observações dos desempenhos dos alunos com as atividades?

O professor destacou que, sentiu o desejo de ensinar aos alunos surdos, a partir de um curso de Libras que participou, assim percebeu as dificuldades dos alunos surdos e suas reais necessidades para poder vivenciar em uma escola que diz ser inclusiva que, necessariamente precisa da L2 para o convívio social na comunidade escolar. Assim, recebemos o plano de aula que estava escrito em um caderno, com as observações que precisávamos.

Observações relatadas no plano de aula:

Quadro 3 - Relatos de planos de aulas

✓ As maiores dificuldades é a produção e texto, sempre que pedi para produzir, eles se negam, e querem apenas copiar o que já está escrito. No caso não conhece as palavras em português ao qual sinaliza.
✓ Referente aos registros, faz de forma geral. No qual registra algumas observações no plano de aula no caderno próprio do professor. Essas observações com as dificuldades na busca de objetivos para com os alunos surdos, só foram registrados a partir do convívio do curso de Libras com apoio da professora de Libras, segundo o professor de inclusão.

FONTE: Arquivo pessoal da autora, 2021

Observamos que, a língua portuguesa é um dos maiores obstáculos para os alunos surdos, segundo os dados encontrados (observações do plano de aula) no arquivo pessoal do professor de português, assim estava relatado que: os alunos surdos rejeitavam a escrita, não queriam desenvolver pequenos textos.

Assim, para corroborar Alves(2020, p.18) diz, “o ensino da língua portuguesa para os surdos é um desafio para todos os educadores”. A rejeição que ficou registrado como observação do professor, é uma afirmação da necessidade do professor de português buscar formações que possam inverter esse desinteresse pela língua portuguesa. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) em suas indagações afirma que os

professores não possuem formação para atender a essa demanda, eles não estão preparados para incluir os alunos surdos no ensino regular, como diz Imbernón (2016) o professor precisa buscar formação ao longo da vida.

Portanto, diante dessas observações, é possível termos algumas informações, e assim, podermos registrar as dificuldades dos alunos surdos com a escrita da língua portuguesa, como também, a partir de uma parceria do professor de Libras com o professor de português da sala inclusiva é possível abrir novos caminhos curriculares, no qual, os professores passam a registrar as dificuldades e juntos poderão desenvolver novos caminhos metodológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição para a Língua portuguesa como L2 para pessoa surda, vem sendo um desafio para escolas denominadas inclusivas, sabemos das lutas por parte da comunidade surda brasileira, em que teve sua valorização e reconhecimento da Libras como Língua pela Lei 10.436/02, como também no decreto 5.626/05 qual deixa claro que, a Libras não pode substituir a Língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Sendo assim, essa pesquisa buscou apresentar as dificuldades do aluno surdo, com a língua portuguesa no ambiente inclusivo. Na qual, foi apresentado e debatido, referente aos registros nos planos de aulas de 2 professores. Um do AEE e outro da sala de aula inclusiva.

No entanto, foi possível observar que, os professores, a partir do conhecimento da Língua Brasileiras de Sinais passaram a ver o aluno surdos como outros olhares, ver a capacidade do aprender, e assim buscar meios que possam solucionar o problema que está sendo apresentado.

Em vista disso, destacamos que, o professor do Atendimento Educacional Especializado, tem o seu compromisso tanto no ensinar, como também, em registrar as dificuldades encontradas nos alunos e seus avanços no decorrer dos anos letivos.

Portanto, com essa investigação, conseguimos obter alguns relatos referentes a dificuldade dos alunos surdos para com a aquisição da língua portuguesa. Como também, foi possível confirmar a importância da comunicação e parceria do professor de Libras com o professor de língua portuguesa para o desenvolvimento do ensino da L2 para pessoa surda.

Assim, destacamos que, com esse trabalho desenvolvido, será possível realizarmos futuras investigações em relação a necessidade dos professores de língua

portuguesa para conhecerem a Libras, como também, novas estratégias para lecionar aos alunos surdos em uma sala inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa.** ed. João Pessoa: Ideia, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>
Acesso: 05/10/2021

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>
Acesso em: 08/10/2021

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, AmeliaEscotto do Amaral; RIBEIRO Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v.100, n. 256, 2019.
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DdnJztZVSTYbwWbQZnbvYwH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20/10/2021

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, N.M. F. de. **Currículo e surdez:** parâmetro para a inclusão de surdos na rede pública regular de ensino. João Pessoa: Dissertação de Mestrado/PPGE,2004.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, disponível, em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 05/10/2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

QUADROS, R.M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas n3 p.54, 2000.

QUADROS, R.M. de. **Linguística para o ensino superior**.1.ed- São Paulo: Parábola, 2019.

SKLIAR, Carlos S. **A surdez um olhar sobre as diferenças**: MEDIAÇÃO, 2005, 3ª ED.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: **Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2005.

DA BNCC À SALA DE AULA: O ENSINO DA ORALIDADE ENTRE ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Wltenize Izolina Ferreira de Melo⁵³
Henrique Miguel de Lima Silva⁵⁴*

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abre espaço e possibilidade para pensar a relação entre ensino e currículo, por ser um documento oficial assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dessa maneira, não inaugura nenhuma teoria sobre os eixos que contempla: leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade. Contudo, fornece orientações curriculares referente ao ensino destes eixos e, por isso, torna-se um documento sobre currículo. Em virtude disso, a BNCC tem norteado a elaboração de materiais didáticos e de apoio à prática docente, de documentos oficiais estaduais e municipais, de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e de planos de aulas, levando em consideração os objetos de conhecimentos e as habilidades correspondentes. Tal vastidão do documento, transformou o que era base em teto. Ou seja, o que era para ser apenas sugestões e propostas bases, tornou-se prescrições e exigências. Assim, a BNCC faz parte de uma política curricular que regula o que deve ser ensinado nas escolas. Em decorrência disso, as decisões políticas curriculares do documento são fragmentadas e multicentradas.

No que se refere ao ensino de língua materna, a Base assume a perspectiva sociointeracionista. Embora não seja possível identificar explicitamente as teorias que a sustentam, esta foi escrita com foco nisso haja vista que é decorrente de outros documentos anteriores, como Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino aprendizagem da Língua Portuguesa (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (1999); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2004). Documentos estes que já trazem consigo o ensino de língua pautado no texto, oral ou escrito. Nesse cenário, o texto torna-se o objeto de ensino em si mesmo, a depender da situação comunicativa a qual

⁵³ Mestranda em Linguística e Ensino-MPLE pela Universidade Federal-PB; zilda.libras@gmail.com;

⁵⁴ Pós-doutorado em ensino pelo PPGE/UERN; doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Docente permanente do MPLE/UFPB e do DLPL/UFPB.

circula e as funções sociais que assume nas mais diversas esferas. Desse modo, interessa o ensino de língua a partir de gêneros textuais, os quais organizam e sistematizam a comunicação entre os falantes uma vez que são “relativamente estáveis”, passíveis de compor o processo de ensino-aprendizagem da língua em seu uso.

Nessa perspectiva de texto (oral ou escrito) como manifestação da linguagem, a BNCC normatiza orientações para o ensino de língua materna sob quatro eixos organizadores correlacionados às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Quanto à oralidade, foco desta pesquisa, a Base a contempla de duas maneiras: ora como eixo, ora como prática social. Enquanto eixo, a oralidade fica restrita a um pequeno bloco de habilidades que sequer tem progressão ao longo dos anos do ensino fundamental; por outro lado, enquanto prática social, está presente em todo o documento e perpassa os campos de atuação e os diversos componentes curriculares. Sendo, pois, um problema definir com exatidão a oralidade na BNCC.

Quanto ao ensino de oralidade nas aulas de língua materna, especificamente nos anos finais do fundamental, a Base propõe a produção de textos orais e a identificação das características de diferentes gêneros textuais/discursivos orais que organizam e sistematizam as práticas sociais diárias dos falantes. Além disso, abre espaço para o trabalho da oralidade sob as diferenças e as relações entre língua falada e língua escrita bem como sob as formas específicas de uso do discurso oral, em situações formais ou informais, a depender das necessidades de comunicação dos interlocutores. Enfoca, pois, em organizações estruturais específicas dos gêneros que a contemplam.

Ao levar em consideração ensino e currículo a partir da BNCC e as orientações pedagógicas no que tange à oralidade, é preciso perceber como e quais são as propostas do documento para o trabalho efetivo com a oralidade na sala de aula, sobretudo a partir de gêneros. Desse modo, esta pesquisa oportuniza discussões teórico-metodológicas acerca do ensino da oralidade dentro de sala de aula a partir das orientações da BNCC, que perpassam os materiais didáticos e de apoio à prática docente. Para tanto, tem como objetivo geral *analisar como as orientações da BNCC para o ensino da oralidade nos anos finais do fundamental reflete na prática docente*. À vista disso, pretende:

a) *identificar as orientações da BNCC para o ensino da oralidade nos anos finais do fundamental;*

b) observar como essas orientações refletem no ensino da oralidade dentro de sala de aula, durante prática docente nos anos finais do fundamental em uma escola particular do interior paraibano.

A fim de contemplar tais demandas, esta pesquisa é de natureza qualitativa por explorar contextos que são passíveis de observação, dedução e inferência. Dadas as circunstâncias de sua natureza, também é descritivo-interpretativa. Quanto a análise propriamente dita dos dados, é documental, uma vez que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74). Sendo assim, a coleta dos dados se deu conforme a determinação dos objetivos da pesquisa e, por isso, tem acesso a documentos, como a BNCC e a sequência de atividades propostas para o ensino do gênero relato de viagem em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, durante aulas de produção textual de uma docente de escola particular do interior paraibano.

À vista disso, a prática e a análise tiveram como base dois livros didáticos (manual do educador) da editora Formando Cidadãos: “Língua Portuguesa” e “Gêneros, Leitura e Análise”, ambos do autor Lécio Cordeiro e subsidiados pelas orientações da BNCC. Ao todo, o *corpus* da pesquisa é composto por 12 aulas ministradas *online*, no ensino remoto através do *Google Meet*, durante o último bimestre de 2020 em meio ao período pandêmico.

Nessas circunstâncias, o aporte metodológico se deu por meio da análise documental, em que são postos em visibilidades os pressupostos do documento normativo BNCC e da análise de conteúdo referente às teorias sobre gêneros textuais e ensino de oralidade. Como também, a partir da análise dedutiva das atividades trabalhadas nos livros didáticos mencionados. Assim, a pesquisa em questão pertence à área de Linguística Aplicada, que tem como objeto de estudo a linguagem como prática social, no contexto de aprendizagem da língua materna ou em outros contextos em que se aborde o uso da linguagem, por ter a preocupação em observar e analisar práticas de uso da linguagem oral em relatos de viagem.

Para tanto, o texto reúne as informações em quatro seções: a introdução, que apresenta a contextualização da temática, a justificativa e os objetivos da pesquisa, a metodologia; os aspectos teóricos, discutem as teorias que fundamentam as perspectivas elencadas; os resultados e discussões, expõem e analisam os dados coletados e, por fim, as considerações finais, que retomam os conceitos discutidos bem como sintetizam o parecer final da análise feita e dos resultados obtidos.

ASPECTOS

Oralidade na BNCC: eixo ou prática social?

Posto que não há escola sem currículo e que a BNCC é um documento curricular, cabe ressaltar a relação entre ensino e currículo. Nessa perspectiva, uma análise atenciosa de suas orientações pedagógicas se faz necessária e contundente. No caso desta pesquisa, interessa os direcionamentos para o ensino da língua materna a partir de gêneros textuais/discursivos orais, sobretudo os que contemplam os anos finais do fundamental.

Como mencionado, a BNCC dialoga com as teorizações e normatizações de documentos oficiais anteriores. Todavia, ao trazer a oralidade como eixo, contradiz os PCNs (1998, p.35), haja vista que estes caracterizam apenas dois eixos: uso e reflexão. No eixo do uso, estão as práticas de escuta e leitura de textos e as práticas de produção de textos orais e escritos; e no eixo reflexão, a prática de análise linguística. Dessa maneira, o ensino de língua materna deveria estar na articulação do uso da língua oral e escrita e da reflexão sobre língua e linguagem.

Nesta breve comparação, já é perceptível que os eixos dos parâmetros e da BNCC não são os mesmos. Enquanto os PCNs trazem o uso e a reflexão como eixos correlacionados que reúnem as práticas de linguagem, a Base conceitua essas práticas como sendo os próprios eixos e os organiza em quatro: oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística. Na estrutura textual e organizacional interna da BNCC, cada eixo compõem um bloco com objetos de conhecimentos, habilidades e competências, além de distribuí-los conforme os campos de atuação (esferas sociais/discursivas), tais como: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública.

Somado a isso, ao tomar como análise o eixo da oralidade em detrimentos dos demais, a BNCC apresenta discrepâncias e lacunas em sua distribuição entre campos de atuação. Isso significa dizer que há pouco diálogo e progressão nos objetos de conhecimentos atribuídos à oralidade nos campos de atuação e, por conseguinte, que há predominância dos outros eixos sob à oralidade. Assim, a Base afunila a oralidade enquanto eixo, de maneira que não há continuidade de seus objetos de conhecimento dentro dos campos de atuação ao longo do percurso da educação básica e, por isso, torna-se escassa, fragmentada – o que decorre no engessamento das habilidades e das

práticas orais da linguagem. Nesse viés, a oralidade é frágil e insuficiente dentro do documento.

Por outro lado, a oralidade enquanto prática social perpassa todos os eixos e campos de atuação da BNCC. É possível perceber a sua presença com muito mais ênfase nos eixos de leitura e de produção de textos do que no próprio eixo que lhe é atribuído. Isso porque as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral resultam na escuta, na oralização de textos em situações socialmente formais, na compreensão e produção de textos orais, na relação de fala e escrita. É preciso ressaltar também que a BNCC, apesar de fundamentar-se na perspectiva sociointeracionista para o ensino de língua materna, não prescreve quais gêneros devem ser explorados a cada campo de atuação e a cada etapa da educação básica. Porém, sugere o trabalho com gêneros textuais/discursivos predominantemente “típicos” ao contexto escolar, como a exposição oral, o debate, o seminário. Nisso, há segregação entre os gêneros do discurso oral bem como as suas demandas em anos escolares.

Nesse contexto, não cabe definir a oralidade na BNCC dada a flexibilidade ou inconstância com as quais é apresentada. Se for enfatizá-la como eixo, é um risco e um equívoco, porque trata-se de um pequeno bloco em detrimento dos demais eixos. Contudo, se for abordá-la na concepção de prática social, a oralidade contempla todos os eixos e campos de atuação. O problema, pois, não é tão somente distinguir eixo de prática social, mas sim a sua fragilidade independente de qual ponto seja vista, uma vez que há: separação entre as práticas de linguagem; falta de progressão das competências que lhe são atribuídas; segregação dos gêneros textuais/discursivos a serem trabalhados; e poucos objetos de conhecimento que correspondam a sua demanda social.

Gêneros textuais e ensino de língua: uma perspectiva sociointeracionista a partir do modelo de sequência didática

O ensino de língua materna e as concepções de linguagem interferem intimamente nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, isso porque, segundo Antunes (2003, p. 29), “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*”. Disso, advém a prática docente da qual se fundamentam: a definição dos objetivos de aprendizagem bem como a seleção dos objetos de estudos e

dos procedimentos, processo de planejamento inter-relacionado com a concepção de língua, de suas funções, de uso e de linguagem.

Os gêneros discursivos, em uma perspectiva bakhtiniana, são constituídos sob três fundamentos: *conteúdo temático*, que se refere ao conteúdo explorado no texto; *estilo*, voltado para questão do uso da linguagem formal e informal da fala/escrita; e *composição*, que diz respeito à estrutura/esquemática próprias do gênero (LEAL & GOIS, 2012, p. 120). Nesse contexto, os gêneros textuais exercem funções sociais e são classificados conforme as características comuns que os textos apresentam em relação ao estilo, conteúdo e estrutura. O que os tornam singulares é o contexto em que circulam, dadas as adaptações da função e da finalidade. Se por um lado os gêneros textuais são incontáveis, por outro, se constituem por meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Eles ainda podem ser materializados na escrita ou na oralidade, ou ainda em ambas modalidades.

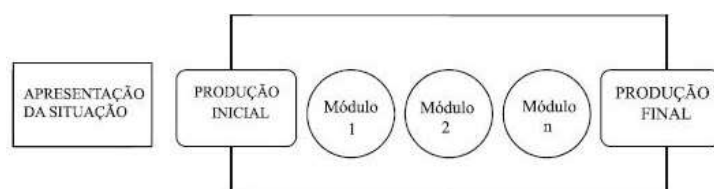
Para tornar um gênero em objeto de ensino, deve-se considerar a articulação de três variáveis: o aluno, o objeto de conhecimento e a mediação do professor. O aluno enquanto sujeito que aprende e age sobre o objeto de conhecimento; este por sua vez, se constitui como conhecimentos discursivos-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem; e por fim, o professor que organiza a mediação entre o sujeito e objeto de conhecimento (BRASIL/MEC, 1998, p. 22). Durante a produção dos gêneros orais, o aluno precisa levar em consideração o planejamento da fala de maneira que ela se adeque a situação comunicativa e aos objetivos da mesma, a interação verbal com o público bem como entre os participantes do grupo, o uso da linguagem formal por exigência da fala pública, o monitoramento da execução do gênero visando perceber as reações dos interlocutores e reformular as falas quando preciso, o uso de gestos e expressões faciais (elementos não-verbais). Com isso, há que se compreender que os textos orais possuem dimensões ensináveis assim como os escritos.

Nas palavras de Schneuwly e Dolz (1998, p.235), “ensinar o oral implica desenvolver o hábito de registrar, para ter o traço das produções dos alunos, assim como na escrita que, naturalmente, deixa traços duráveis. O registro permite escutar-se, reescutar os outros, observar, analisar, criticar-se, fazer propostas para a melhora dos outros”. Para tanto, o professor precisa promover situações comunicativas em sala de aula que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral. No entanto, segundo os autores, o que é tomado como “especificidade do oral é não

ensinável, e inversamente, o que aparece como ensinável não é específico do oral ou depende fortemente do escrito” (1998, p.112). Em outras palavras, a espontaneidade com que nos exprimimos oralmente no cotidiano e a oralização de textos escritos não parecem suscetíveis de se tornarem objetos de ensino, uma vez que a oralidade “pura” é aprendida na própria situação de uso e está além de toda e qualquer sistematização. Por outro lado, o oral que se aprende é que aquele que planeja e prepara a escrita em situações comunicativas mais formais e que não se prende apenas à sua leitura.

Nesse contexto, trabalhar com gêneros, orais ou escritos, demanda organização e sistematicidade. Sendo assim, Scheuwly e Dolz (1998) propõe o ensino de gêneros por meio de sequência didática, a qual passa por quatro processos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Na primeira etapa (apresentação de situação), é necessário esclarecer aos alunos o gênero a ser trabalhado; a quem se destina sua produção; em que forma ele se materializará e quem participará da produção. A próxima etapa (produção inicial), em que os alunos produzem pela primeira vez o gênero, é de grande importância para detectar as dificuldades que impedem os alunos de produzirem o gênero. As observações da primeira produção permitem a reelaboração da sequência para adequá-la às dificuldades e limitações dos alunos em produzir o gênero, com o intuito de superá-las. Os módulos, por sua vez, constituem a etapa que trabalha com tais dificuldades e devem priorizar um aspecto por vez a ser trabalhado de acordo com as características dos gêneros e das dificuldades reveladas pelos discentes. Por último, a produção final é o momento em que se avalia o desempenho dos alunos ao compará-lo com a primeira produção. Segue abaixo o esquema da sequência didática:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, p. 83, 1998.

De acordo com os autores,

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar

de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (1998, p.83).

Dessa maneira, quando o professor assume a concepção sociointeracionista, sua prática fundamenta-se no ensino de língua através de textos, que se agrupam em gêneros textuais (orais ou escritos) de acordo com o estilo, conteúdo e/ou composição. Ao fazer isso, compreende que os usos da língua se adequam às situações comunicativas e, por conseguinte, que os textos orais ou escritos se diferenciam uns dos outros a depender das condições de produção. E, sobretudo, que os gêneros textuais são “relativamente estáveis”, ou seja, apresentam características típicas e semelhantes a textos do mesmo discurso ou esfera.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Afim de contemplar o segundo objetivo específico elencado (*observar como as orientações da BNCC refletem no ensino da oralidade dentro de sala de aula, durante prática docente nos anos finais do fundamental em uma escola particular do interior paraibano*), essa seção reúne análise e discussão acerca das atividades propostas nos livros didáticos “Língua Portuguesa” e “Gênero, leitura e análise”, da editora Formando Cidadão, referente ao 6º ano do ensino fundamental. Para tanto, a professora da turma, vinculada à uma escola particular do interior paraibano, durante a sua prática na disciplina de Produção Textual, realizou o trabalho com o gênero relato de viagem. De acordo com o material disponibilizado pela escola, foram ministradas 12 aulas consecutivas com o gênero, de maneira que eram distribuídas 02 por semana através do Google Meet. A seguir, o Quadro 01 dá conta de explorar a sequência das aulas visualmente:

Quadro 1 – Síntese da sequência das aulas com o gênero relato de viagem

Duração	Estratégias	Habilidades da BNCC
04 aulas	Exposição do conteúdo (apresentação do gênero): conceito, características, estrutura.	Não indicada
02 aulas	Leitura e interpretação de textos exemplares do gênero: atividade proposta no livro “Língua Portuguesa”.	EF69LP44, EF69LP53 e EF67LP28.
02 aulas	Atividade escrita (elaborada pela própria professora): questões de conceito/características e de interpretação do gênero.	EF67LP37
02 aulas	Produção do gênero: proposta do livro didático “Gênero, leitura e análise”.	EFO6LP04 e EFO6LP12
02 aulas	Entrega do texto escrito e socialização oral do relato de viagem.	EF69LP53 e EF67LP56

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Na leitura do Quadro 01, é possível perceber como aconteceu a dinâmica do trabalho com o gênero textual relato de viagem. Com relação às habilidades da BNCC, em uma análise do documento, demarcam o estudo do gênero no campo artístico-literário. No processo de ensino-aprendizagem, estas habilidades abarcam a apreciação e a réplica de textos exemplares do gênero escolhido, oralização de textos escritos (leitura em voz alta); produção de textos orais, textualização do texto escrito para o texto oral e variação linguística em situações de fala e de escrita, respectivamente. Tais habilidades descritas são sugestões indicadas nos próprios livros didáticos usados na sequência de aula. Essa sequência com o gênero pode ser reforçada pelas palavras da própria docente, que esclarece:

O gênero textual relato de viagem foi trabalhado a partir das sugestões dos próprios livros didáticos. A abordagem, conceito, estrutura e características, eu preparei o material, pois a forma como vem apresentada no livro não está clara. As aulas foram divididas em três momentos: primeiro momento, foi a introdução do conteúdo. Segundo momento, as leituras dos exemplares trazidos nos livros e as atividades de interpretação textual. E, por fim, a produção individual de cada um. Inicialmente, pedi para redigir o relato de viagem. Em virtude de as aulas estarem sendo remotas, a apresentação oral se deu via appGoogleMeet. Na oportunidade, os alunos oralmente contaram seu relato de viagem, compartilhando suas experiências. Para a produção, os alunos seguiram a orientação da proposta do livro “Gênero, leitura e análise”.

Como na descrição acima, as primeiras aulas sobre o gênero relato de viagem baseia-se nas suas características. Nesse sentido, o livro de Língua Portuguesa não abrange o conceito a respeito do gênero e, por isso, a docente sente a necessidade de preparar o próprio material didático que contemple as demandas daquele momento inicial. O capítulo que apresenta o gênero intitula-se “Lembranças inesquecíveis” e tem como objetivo fazer o aluno conhecer suas características e funções. Antes da seção

“Caracterizando o gênero”, o livro apresenta uma caixinha intitulada “Conhecimentos prévios”. Nesse momento, a professora tem a possibilidade de abrir espaço para discussão oral em tom de conversa com seus alunos, de modo a estreitar os conhecimentos de mundo que eles possuem e o gênero a ser posteriormente trabalhado.

Conhecimentos prévios

1. Em nossa vida, vivemos muitos momentos marcantes, principalmente viagens. Procure se lembrar de uma experiência ou viagem que tenha marcado a sua memória e que seria interessante relatar para os seus colegas.
2. Que fatos, lugares, objetos, situações, etc. chamaram mais a sua atenção? Procure relembrar os detalhes que podem enriquecer o seu relato.
3. Ao retornar dessa viagem, você relatou para alguém como foi a sua experiência?
4. Você acha que as nossas experiências são importantes para outras pessoas? Será que um relato de viagem pode despertar em alguém o desejo de conhecer um lugar?

Fonte: Livro “Língua Portuguesa”, editora Formando Cidadãos (p.113)

Em seguida, o livro traz um texto exemplar escrito do gênero pelo fotógrafo Edu Feijó e relata sua viagem à Grécia, cujo título é “A Grécia é azul”. Para contextualizar, fornece o box “Antes de começar a ler”, em que reúne informações básicas sobre o texto e orientações do que identificar na leitura do gênero, como os lugares visitados pelo escritor do texto.

Primeiro momento

► Relato de viagem

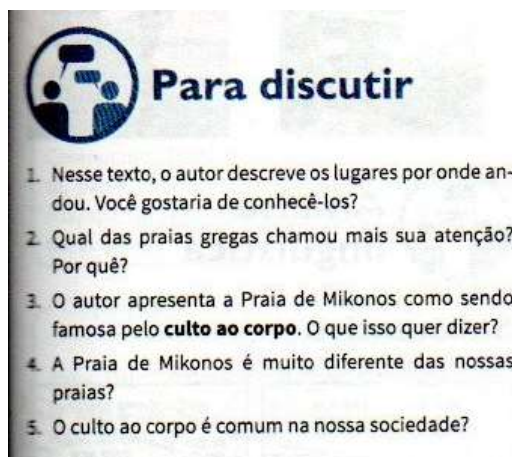
Antes de começar a ler

O texto que você vai ler agora foi escrito pelo fotógrafo Edu Feijó e relata a sua passagem pela Grécia, quando deu a volta ao mundo em 2007. Durante a leitura, procure identificar os lugares que ele visitou e observe a maneira como ele os descreveu.

Fonte: Livro “Língua Portuguesa”, editora Formando Cidadãos (p.113)

Após a breve apresentação, traz o texto na íntegra e, depois, duas seções: “Para discutir” e “Desvendando os segredos do texto”, nas quais os alunos são instigados a

interpretar e reconhecer particularidades do gênero relato de viagem. É importante ressaltar que pela organização do livro, a primeira seção diz respeito a uma discussão oral prévia, que antecede a atividade escrita interpretativa do texto – o que demarca mais uma vez a presença da prática de oralidade.



Fonte: Livro “Língua Portuguesa”, editora Formando Cidadãos (p.115)

No segundo momento, a professora recorre ao outro livro didático “Gênero, leitura e análise”. Neste, há disponível dois relatos de viagens intitulados: “Texto 01 – Um passeio em Paris (entre outros)” e “Texto 02 – Confira um relato de viagem de leitor da Ragga pela Europa”. Posterior a cada exemplar do gênero, o livro traz questões de interpretação. Ao final do capítulo, é apresentada a proposta de produção do relato de viagem dentro da seção “É hora de produzir”. Esta seção está organizada em subtópicos: “Antes de começar a escrever”; “Proposta” e “Avaliação”.



É hora de produzir

Antes de começar a escrever

O texto que você redigirá agora será o relato de uma viagem ou um passeio interessante que você já fez. Ao escrever seu texto, preste atenção às características desse gênero textual.

Proposta

Durante a nossa vida, fazemos vários passeios ou viagens dignos de recordação, seja para um lugar distante, outra cidade ou para a casa de um amigo ou parente que só podemos visitar nas férias. Qualquer viagem ou passeio interessante merece ser registrado. Esta será sua oportunidade. Recorde uma viagem ou um passeio marcante e o relate para seus colegas e seu professor, deixando claro para eles por que essa experiência foi inesquecível.

Fonte: Livro “Gêneros, leitura e análise”, editora Formando Cidadãos (p.28)

No primeiro subtópico, o livro enfatiza a produção escrita do texto relato de viagem, levando em consideração suas características. Porém, na descrição da proposta e do planejamento da atividade fica evidente a possibilidade de o professor promover na sala de aula um momento de socialização dos relatos de viagem entre os alunos, no qual estes relatam oralmente as experiências de passeio ou viagens de recordação. É possível notar que durante toda a sequência de aulas com o gênero que a oralidade vem em segundo plano e não como objeto de ensino em si mesmo.

Assim, tal prática tem pouco espaço e visibilidade no percurso de elaboração dos relatos. No segundo subtópicos “Planejamento”, é apresentada uma sugestão de promover um momento de socialização dos relatos de viagem dos alunos, em que estes precisam descrever e relatar os principais acontecimentos da sua experiência de passeio.

Planejamento

O professor irá promover na sala de aula ou na escola um festival de relatos de viagem, no qual você vai apresentar a viagem selecionada. Lembre-se de que, ao relatar seu passeio, é muito importante descrever os aspectos mais importantes — como paisagens, clima, perigos, distância e pontos turísticos. Tais informações são necessárias porque permitem ao leitor ter uma **ideia** de como eram os locais visitados e como foi a sua experiência. Desse modo, ao escrever seu texto, você deve observar os seguintes pontos:

- 1| Para onde foi feita a viagem?
- 2| Quem realizou essa viagem com você?
- 3| Qual foi o meio de transporte mais utilizado por vocês?
- 4| Vocês enfrentaram frio ou calor?
- 5| Como era o lugar para onde vocês viajaram?
- 6| Como era a paisagem que vocês viram durante a viagem?

Fonte: Livro “Gêneros, leitura e análise”, editora Formando Cidadãos (p.28)

Na sua avaliação isso também acontece, haja vista que, no último subtópico, os alunos precisam avaliar os textos escritos uns dos outros, mas não a exposição oral destes. Dessa maneira, apesar de fazer parte do momento final da produção do gênero, as dimensões ensináveis da oralidade não são trabalhadas ao longo das aulas. Isso implica dizer que esta foi desmerecida dada a espontaneidade com a qual é vista ao longo de todo o percurso da sequência.

Avaliação

1] Você e um colega de turma devem avaliar o texto um do outro. Para isso, preencham a tabela abaixo.

Análise do relato de viagem de:

Nome do colega.

Aspectos analisados	Sim	Não
Há descrição dos locais visitados?		
Os fatos relatados seguiram uma ordem cronológica?		
As informações selecionadas ficaram claras?		
O relato do seu colega precisa ser reescrito?		

2] Escreva, em caderno, um pequeno comentário apontando e explicando os aspectos de que você mais gostou no texto do seu colega. *Resposta Pessoal*

Fonte: Livro “Gêneros, leitura e análise”, editora Formando Cidadãos (p.28)

Levando em consideração a sequência didática de Sheunwly e Dolz (1998), o trabalho com o gênero relato de viagem não corresponde ao esquema: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. De modo que a produção inicial é negligenciada e os módulos não são perceptíveis no processo gradual do trabalho com o gênero. Além disso, a ausência da produção inicial faz com que impossibilite o momento de comparação com a versão final do texto, a fim de constatar as melhorias dos alunos com relação ao gênero trabalhado. Sendo assim, essa sequência de 12 aulas, apesar de embasada pelas habilidades e orientações da BNCC, fica a desejar no que tange ao desenvolvimento das competências linguística-discursivas dos alunos referente à oralidade por meio do gênero textual/discursivo relato de viagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as discussões teórica-metodológicas feitas, esta pesquisa buscou analisar como as orientações da BNCC para o ensino da oralidade nos anos finais do fundamental reflete na prática docente. À vista disso, identificou quais são as orientações da BNCC para o ensino da oralidade nos anos finais do fundamental e observou como essas orientações refletem no ensino da oralidade dentro de sala de

aula, durante prática docente no 6º ano do fundamental em uma escola particular do interior paraibano.

No primeiro momento, que se refere as discussões acerca da oralidade na BNCC, a análise do documento tornou visível as lacunas que há nas habilidades direcionadas ao seu ensino no componente de Língua Portuguesa, especificamente nos anos finais do fundamental. Por meio da coleta e descrição de como a oralidade está presente na Base – seja enquanto eixo, seja como prática social –, a análise de conteúdo trouxe a conhecimento o pouco espaço e visibilidade a ela dada em um documento normativo e orientador da prática docente. Com efeito, a insuficiência em comparação ao demais eixos e a falta de sua progressão entre os campos de atuação refletem diretamente nos materiais didáticos e de apoio que auxiliam os professores em suas aulas.

Enquanto isso, no segundo momento, com base na coleta dos dados, as atividades propostas pelos dois livros didáticos analisados (“Língua Portuguesa” e “Gênero, leitura e análise”), ambos da editora Formando Cidadão, indicaram que há predominância por habilidades que versam sobre os eixos de leitura e de análise linguística, em contraposição ao eixo da oralidade. Também revelou que as atividades com gênero textual relato de viagem dão prioridade à escrita, ainda que haja momentos de discussões orais ao longo da sequência de aulas e socialização oral dos relatos escritos.

Dessa maneira, tanto as discussões teóricas referentes a BNCC quanto a análise dos materiais didáticos deram margem para a reflexão sobre o ensino da oralidade nos anos finais do fundamental, no que tange as aulas de língua materna. Em virtude disso, reforça o quanto ainda é preciso reavaliar as orientações e práticas pedagógicas que esquecem e/ou inviabilizam a oralidade nos espaços escolares e nas atividades da sala de aula.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Classificação da pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006. p. 69-94.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 de jul. de 2020.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (Orgs.) **Oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**– Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 81-108.

SOBRE O ORGANIZADOR

Pós-Doutorado (2021) em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do NORTE - PPGE-UERN. Doutor (2015-2018) e Mestre (2013-2015) e Doutor (2015-2018) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba PROLING/UFPB. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Fundação de Ensino Superior de Olinda FUNESO (2012-2013) e Graduação em Letras, Português, Inglês e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco UPE (2009-2012). . Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Integrado de Pesquisa e Tecnologia CINTEP (2013-2014). Professor Adjunto II da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campus I, lotado no Departamento de Linguística e Língua Portuguesa - DLPL/CCHLA. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Campus I. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística. Atua como coorientador no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da UFCG/CFP; no Programa de Pós-Graduação em Letras -PPGL (Doutorado) da UERN e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (Doutorado) da Universidade da Amazônia UNAMA-PA. Foi docente efetivo da UFPA/ICIBE/BELÉM.



Editora
IDEIA

Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem