

Linguagens & Letramentos

Revista do Programa de Mestrado
Profissional em Letras da UFCG – CFP

ISSN 2448-4520

Vol. 8, n.1
2023

**REVISTA
LINGUAGENS & LETRAMENTOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor Dr. Antônio Fernandes Filho

Vice-reitor Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diretora Dra. Kennia Sibelly Marques de Abrantes Sucupira

Vice-diretor Dr. José Wanderley Alves de Sousa

MESTRADO PROFISSIONAL DE LETRAS (PROFLETRAS)

Coordenadora Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

Vice-coordenador Dra. Marcílio Garcia de Queiroga

EQUIPE EDITORIAL – UFCG-CFP

Editora-Gerente

Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

Editor-Assistente

Dr. Antônio Flávio Ferreira de Oliveira

Conselho Editorial

Dr. Elri Bandeira de Sousa, UFCG

Dr. José Wanderley Alves de Sousa, UFCG

Dra. Hérica Paiva Pereira, UFCG

Dra. Maria da Luz Olegário, UFPB

Dra. Maria de Fátima Barbosa de M. Batista, UFPB

Dr. Marcílio Garcia de Queiroga, UFCG

Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, UFCG

Dra. Lígia Regina Calado de Medeiros, UFCG

Dr. Nelson Ferreira Júnior, UFCG

Dr. Antônio Flávio Ferreira de Oliveira, UFERSA

Revisão

Ivaneide Gonçalves de Brito

Jaqueline de Jesus Bezerra

Diagramação

Bianca Pedrosa Gonçalves

Maria Layana Andrade Parnaíba

Editoração e Suporte Técnico

Fernando José dos Santos

E-mail: fernando.santos@tecnico.ufcg.edu.br

Arte da Capa

Marcílio Garcia de Queiroga

(com design do Freepik.com)

Redes Sociais

Diones Bezerra de Souza

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos- Bibliotecário CRB/15-764

Cajazeiras - Paraíba

Linguagens & letramentos [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. - v.8, n.1 (2023) - . - Cajazeiras: Editora da Universidade Federal de Campina Grande - EDUFCG, 2023.

Semestral (com publicação em junho e dezembro).

Contém bibliografias.

Revista do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFCG - CFP.

Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos>

ISSN: 2448-4520.

1. Linguagem. 2. Letramento. 3. Livro didático. 4. Produção textual. 5. Leitura. 6. Língua portuguesa - ensino. 7. Educação - periódicos. I. Universidade Federal de Campina Grande. II. Centro de Formação de Professores. III. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 81

Todos os artigos desta edição são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo à Revista Linguagens & Letramentos ou à Universidade Federal da Paraíba – UFCG, Centro de Formação de Professores – CFP, qualquer responsabilidade legal pelo seu conteúdo.

CONSELHO CONSULTIVO

Aleíse Guimarães Carvalho, UFPB
Ana Célia Clementino Moura, UFC
Ana Cristina de Sousa Aldrigue, UFPB
Ângela Paiva Dionisio, UFPE
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, UFPB
Clécida Maria Bezerra Bessa, UFERSA
Clemilton Lopes Pinheiro, UFRN
Eliane Ferraz Alves, UFPB
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, UFCE
Evangalina Maria Brito de Faria, UFPB
Fabiana de Souza Silva, UFPB
Gilton Sampaio de Souza, UERN
Hermes Talles Dos Santos Brunieri, UFPB
Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira, UERJ
José Vilian Mangueira, UEPB
Josete Marinho de Lucena, UFPB
Juarez Nogueira Lins, UEPB
Liane Schneider, UFPB
Lígia Regina Calado de Medeiros, UFCG
Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne, UFPB
Manoel Freire Rodrigues, UERN
Maria Elizabeth Baltar Carneiro de Albuquerque, UFPB
Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu, UFRJ
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, UFPB
Mônica de Souza Serafim, UFC
Nadilza Martins de Barros Moreira, UFPB
Valdinar Custódio Filho, UECE

REVISÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Daise Lilian Fonseca Dias
Fernanda Cardoso Nunes
Maria Bevenuto Sales de Andrade

REVISÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ivaneide Gonçalves de Brito
Jaqueline de Jesus Bezerra

CONTATO

Revista Linguagens & Letramentos
Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa
Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, S/N – Casas Populares
58900-000 – Cajazeiras – PB – Brasil
Tel. (83) 3532-2016
linguagensletramentos@ufcg.edu.br
ISSN – 2448-4520

INFORMAÇÕES IMPORTANTES

Periodicidade: semestral
Sistema de Submissão: fluxo contínuo

Os trabalhos podem ser submetidos em qualquer período. Ao serem submetidos, serão enviados aos avaliadores e o resultado será informado ao autor. Em caso de aprovação, será colocado no número seguinte.

SUMÁRIO

EDITORIAL	05-09
Maria Nazareth de Lima ARRAIS e Maria Vanice Lacerda de Melo BARBOSA (Editoras)	
ARTIGOS CIENTÍFICOS	
APAGAMENTO POR APÓCOPE DO RÓTICO /R/ EM VERBOS NO INFINITIVO: INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA	10-35
Juliete Elaine Martins da SILVA Leônidas José da SILVA JR.	
O JORNAL ELETRÔNICO E A MEDIAÇÃO DO GÊNERO NOTÍCIA: UMA PROPOSTA PARA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	36-59
Daniel Soares Dantas Hérica Paiva Pereira	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O USO DE ITENS LEXICAIS E DE EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS EM DADOS DE FALA ESPONTÂNEA	60-82
Josenildo Barbosa FREIRE	
OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES SOCIOLINGUÍSTICAS	83-101
Melbiany Barros SARAIVA Aldir Santos DE PAULA	
FORMAÇÃO LEITORA E O LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM O CONTO “A PARTIDA” DE OSMAN LINS	105-125
Fabiola Gerônimo DUARTE Antônio Edinaldo de OLIVEIRA Francisco André FILHO	
A INEFICIÊNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR PARA OS LETRAMENTOS, BNCC E A ADOÇÃO DE PRÁTICAS DE METODOLOGIAS ATIVAS	123-136
Leila Thainá Fontoura BEZERRA Cristiano Santos ARAUJO	
PRÁTICA DE LETRAMENTO EM UMA AULA DE LÍNGUA INGLESA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFRR: CONSTRUINDO O CONHECIMENTO DA LÍNGUA INGLESA	137-148
Antonio Lisboa Santos Silva Júnior Kléber Aparecido da Silva	
RESENHA	
OS GÊNEROS DO DISCURSO	180-190
Pedro Farias FRANCELINO	

EDITORIAL

Com muitos desafios, a Revista *Linguagens & Letramentos* inicia a atualização de publicação de suas publicações, trazendo a público o primeiro número do V.8 com oito manuscritos. Dos artigos publicados, constam três sobre o ensino de Língua Portuguesa; um sobre os documentos legais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa; um sobre o letramento literário no âmbito da Língua Portuguesa; e três no contexto da Língua Inglesa.

O primeiro manuscrito, **Apagamento por apócope do rótico /r/ em verbos no infinitivo: influências da relação fala-escrita**, de Juliete Elaine Martins da Silva e Leônidas José da Silva Jr. versa sobre o fenômeno de apócope do /R/ na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Tacima (PB). Trata-se de uma pesquisa em andamento pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras).

O artigo **O jornal eletrônico e a mediação do gênero notícia: uma proposta para a 3ª ano do Ensino Médio**, de autoria de Daniel Soares Dantas e Hérica Paiva Pereira, traz reflexões sobre a mediação da leitura com o gênero notícia no ambiente de circulação virtual, tendo como resultado uma oficina de leitura. Com base na Linguística Textual, a discussão destaca a mediação como necessária para o desenvolvimento da leitura; “as contribuições que os multiletramentos dão para o desenvolvimento da leitura significativa e a abordagem metodológica da pedagogia dialética para a organização do trabalho docente”.

Em **Variação linguística: o uso de itens lexicais e de expressões linguísticas em dados de fala espontânea**, Josenildo Barbosa Freire analisa, sob a perspectiva de da Sociolinguística Variacionista, analisa “o uso de itens lexicais e de algumas expressões linguísticas na fala de dois informantes idosos, analfabetos, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino”.

Melbiany Barros Saraiva e Aldir Santos de Paula, em **Os documentos norteadores da Educação Básica e as suas contribuições sociolinguísticas**, traçam reflexões fundadas na Sociolinguística acerca da importância dos estudos da variação linguística nos documentos norteadores da Educação Básica. E pontua a relevância da ação docente do ensino-aprendizagem sobre os fenômenos linguísticos por esse viés teórico.

No contexto do Letramento Literário, Fabíola Gerônimo Duarte, Antônio Edinaldo de Oliveira e Francisco André Filho, em **Formação leitora e o Letramento Literário: uma experiência de leitura com o conto “A Partida” de Osman Lins**, apresentam uma proposta metodológica fundamentada em Cosson (2009, 2014) e considerações sobre a prática da leitura ao apresentar a proposta de trabalho.

O artigo **A ineficiência do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no âmbito da escola pública: um olhar para os letramentos, BNCC e a adoção de práticas de metodologias ativas**, de Leila Thainá Fontoura Bezerra e Cristiano Santos Araujo, traz uma discussão sobre como práticas de Letramentos, Metodologias Ativas e os princípios da BNCC se combinam e favorecem formas mais eficientes de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior e Kléber Aparecido da Silva, no artigo **Prática de letramento em uma aula de língua inglesa no Colégio de Aplicação – UFRR: construindo o conhecimento da língua inglesa**, traz reflexões sobre o trabalho com a língua inglesa, considerando as competências presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), em uma escola pública carente de recursos.

Além dos artigos especificados, este número da Revista traz a colaboração do Professor Doutor Pedro Farias Francelino que, a pedido dos leitores da Revista *Linguagens & Letramentos*, apresenta-nos uma resenha sobre **Os gêneros do discurso**, obra de Mikhail Bakhtin, considerado, por muitos pesquisadores, um dos textos mais lidos e conhecidos entre os escritos do chamado Círculo de Bakhtin.

Por fim, agradecemos aos autores pela submissão de suas produções e a toda a equipe que ajudou na operacionalização para que este número viesse a público. Desejamos uma excelente leitura.

A Editora-Gerente
A Editora-Assistente

Maria Vanice Lacerda de Melo BARBOSA
Maria Nazareth de Lima ARRAIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

REVISTA LINGUAGENS & LETRAMENTOS

REVISTA DO PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ISSN: 2448-4520

APAGAMENTO POR APÓCOPE DO RÓTICO /R/ EM VERBOS NO INFINITIVO: INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA

Juliete Elaine Martins da SILVA¹
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
juliete.elaine.martins.silva@aluno.uepb.edu.br

Leônidas José da SILVA Jr.²
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
leonidas.silvajr@servidor.uepb.edu.br

RESUMO: Este estudo analisa dados sobre apócope do /R/, isto é, o apagamento do grafema “R” em infinitivo verbal na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Tacima (PB). A presente pesquisa, em desenvolvimento pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras), pretende divulgar o atual estágio das análises a partir das atividades aplicadas junto aos participantes da pesquisa. Para isso, nos fundamentamos, *inter alia*, nos estudos de Simões (2006), Cardoso (2009) e Roberto (2016) quando da aplicação de elementos fonético-fonológicos em sala de aula; Marcuschi (2001), Antunes (2003) e Koch e Elias (2009) quando da relação fala e escrita, bem como Volpato (2017) e Zorzi (2017) quanto à ludicidade como estratégia para o estímulo à consciência fonológica. Realizamos três atividades (dois ditados e um jogo grafo-fônico) com os alunos, para verificar, ainda que de forma preliminar, o desempenho dos discentes em relação à escrita/apócope do “R” nos infinitivos verbais. Em seguida, os dados coletados foram descritos proporcionalmente (em valores percentuais - %). Os resultados até aqui verificados apontam que a apócope ocorre com maior frequência em verbos de 1ª conjugação, a exemplo de “joga”, ao invés de “jogar”, e incide na tonicidade da vogal /a/ que compensa o apagamento alongando-se, já que, o infinitivo na língua portuguesa é marcado tanto pela tonicidade (refletido na duração) como pela desinência modo-temporal. No entanto, um *corpus* contendo verbos igualmente distribuídos entre as três primeiras conjugações está em fase de investigação, como sugere Castilho (2010).

R-APOCOPE BY DELETION IN INFINITIVE VERBS: INFLUENCES OF SPEECH-LITERACY RELATION

ABSTRACT: This paper analyze data on the R-apocope, that is, the “R” grapheme deletion in the infinitive of verbs in the writing of students in the 6th-year elementary education from a public school at Tacima-PB. The present research, currently under development in the Master’s Programme of Letras (Profletras), is to outreach the current stage of the analyses based on the activities applied with the research participants. To do so, we backgrounded, *inter alia*, on studies such as Simões (2006), Cardoso (2009), Roberto (2016) when applying phonetic-phonological elements in the classroom practices; Marcuschi (2001), Antunes (2003), Koch and Elias (2009) regarding the speech and

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Letras na Universidade Estadual da Paraíba - PROFLETRAS/UEPB. Professora de língua portuguesa pela Escola Estadual Pedro Targino/SEEPB. Email: juliete.elaine.martins.silva@aluno.uepb.edu.br.

² Doutor em Linguística (PROLING/UFPB) com Pós-Doutorado em Fonética experimental e Fonética forense, ambos pelo PPGL/UNICAMP/CNPq). Professor Associado no Departamento de Letras – CH/UEPB e no Professor do PROFLETRAS/UEPB. Email: leonidas.silvajr@servidor.uepb.edu.br.

writing relationship, as well as Volpato (2017), Zorzi (2017) regarding gamification as a strategy to stimulate phonological awareness. We carried out three activities (two dictations and a graphophonic game) with the students in order to verify, on a preliminary basis, the performance of the students in relation to the *r*-writing/apocope in verbal-infinitive forms. Then, the collected data were described proportionally (in percentage values - %). Results indicate so far that the apocope occurs more frequently in 1st conjugation verbs, such as “joga”, instead of “jogar” (play) and affects the stress of the vowel /a/ that compensates for *r*-deletion by lengthening in duration, since that the infinitive in the Portuguese language is marked by both stress (reflected in duration) and mode-temporal ending. However, a corpus containing verbs normally distributed among the first three conjugations is under investigation, as suggested by Castilho (2010).

1 INTRODUÇÃO

Os trabalhos voltados para o ensino-aprendizado a partir da interface fala-escrita da língua portuguesa têm sido cada vez mais importantes, sobretudo, se levarmos em conta a investigação das dificuldades fono-ortográficas dos aprendentes. Nessa perspectiva, o objetivo da presente pesquisa é, a partir de subsídios fonético-fonológicos, analisar as possíveis motivações pelas quais ocorre o processo de *apócope*, isto é, o apagamento do rótico /R/ em coda silábica de verbos no infinitivo na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental, como acontece em “procura”, em vez de “procurar”, e “assisti”, em vez de “assistir”.

Por conseguinte, consideraremos, para o presente estudo, a interdependência fonético-fonológica do processo de apagamento do rótico /R/, uma vez que as alterações na língua resultantes de processos fonológicos - que, para nosso estudo, incidem sobre a queda do “R” em verbos no infinitivo - são observadas no domínio da fala nas produções orais no português brasileiro (PB), como apontam Simões (2006) e Bortoni-Ricardo (2014).

O processo fonológico da *apócope* ocorre como sendo uma mudança fonético-fonológica que incide sobre um dado fonema no final de uma palavra, como “mar” → ma[x], que se torna “ma” → m[a:]. Tal registro é frequente na escrita desviante da norma-

padrão de alunos dos mais variados níveis escolares e idades, por ser um fenômeno comum influenciado pela oralidade da grande maioria dos dialetos do PB, como previamente mencionado. Logo, tomar tais registros como objeto de estudo é importante, haja vista não serem “resultados de forças aleatórias ou mesmo de incapacidade cognitiva de certos falantes”, como apontam Seara, Nunes e Lazzaroto-Volcão (2021, p. 185).

Dessa maneira, desvios ortográficos realizados pelos aprendizes são alvos, muitas vezes, de repreensão por parte do professor de português, quando este desconhece os fatores fonético-fonológicos envolvidos nessas ocorrências. Assim, esses equívocos entre fonemas e grafemas representam as (re)construções próprias das vivências dos alunos, em que se “erra” para se chegar ao acerto, como esclarece Seber (2009), em alinhamento com Zorzi (2003), ao afirmar que as hipóteses inventadas pelas crianças as auxiliam a entender o que elas mesmas produzem.

Notamos que a queda do /R/ em infinitivo verbal mostrou grande incidência na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, por isso, a pertinência deste trabalho se efetiva devido à demanda imprescindível de atenuação das dificuldades de escrita na turma público-alvo desta pesquisa.

Por consequência, o registro desse fenômeno nas produções textuais dos discentes não é aleatório, e precisa de observação, análise e posterior intervenção por parte do professor, em que considere as motivações para o fenômeno verificado, ao mesmo tempo em que promova, junto aos discentes, práticas de reflexão sobre os usos da língua, como a percepção das particularidades das modalidades falada e escrita.

Esta pesquisa está dividida nas seguintes seções: introdução; aporte teórico, em que apontamos considerações acerca da relação fala e escrita; noções fonético-fonológicas para entendimento do fenômeno da apócope do /R/ em infinitivos verbais e suas prováveis motivações, bem como os subsídios para elaboração de atividades pedagógicas de intervenção.

Posteriormente, na Metodologia, apresentaremos os procedimentos metodológicos necessários para a efetivação deste trabalho, assim como o local e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados, coleta e tratamento dos dados e nossa proposta de intervenção. Em seguida, na terceira seção, discorreremos sobre as análises até aqui empreendidas. E, finalmente, a conclusão, em que apontamos os resultados até o momento verificados e, como direcionamentos futuros, as possíveis propostas didáticas a serem aprofundadas para a continuação desta pesquisa, seguidas das referências aplicadas nesta investigação.

2 APORTE TEÓRICO

Nesta seção, trataremos dos fundamentos teóricos acerca da relação fala e escrita, uma vez que, no contexto escolar, geralmente há uma dicotomização dessas modalidades da língua. Em seguida, discutiremos as prováveis motivações pelas quais ocorre o apagamento do rótico /R/, tendo em vista a influência da fala sobre a escrita e a influência de jogos pedagógicos, na tentativa de minimizar esses processos.

2.1 A LÍNGUA EM INTERFACES: RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA

Diante das dificuldades apresentadas pelos aprendentes em suas produções textuais, é importante associar a escrita à prática da oralidade, cujo entrave consiste em “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar” (Antunes, 2003, p. 24).

As décadas que antecederam os anos 1980 conferiram aos estudos da oralidade e escrita uma perspectiva dicotômica, não havendo, pois, relação dessas modalidades da língua com as práticas sociais. Em contrapartida, estudos como o de Marcuschi (2001) apontam para convergência entre o oral e o escrito nos diferentes usos linguísticos, pois, apesar de ambas possuírem especificidades próprias, não podem ser tomadas isoladamente para a compreensão e investigação de fenômenos da linguagem, que, no âmbito do nosso trabalho, se assentam nos processos fonético-fonológicos.

Todavia, antes de correlacionarmos ambas as práticas de linguagem – fala e escrita – é pertinente observarmos as noções e particularidades próprias de cada uma. A fala consiste em uma produção textual com finalidade comunicativa, que dispensa suporte tecnológico, já que é realizada pelo ser humano na esfera oralizada da língua (Marcuschi, 2001).

A escrita seria, também, de acordo com Marcuschi (2001), um modo de produção textual-discursiva com finalidade comunicativa, entretanto, se distingue da fala por sua composição gráfica. Além disso, o autor desmistifica o equívoco que sugere a escrita como representação da fala, ao ponderar que a escrita não é capaz de representar certos aspectos da fala, tais como gestos e elementos prosódicos, ao passo que, a escrita possui elementos inerentes ao tipo e tamanho das letras, cor e formato, que inexistem na fala (Marcuschi, 2001).

Também sobre as diferenciações na relação fala e escrita, Koch e Elias (2009) chamam a atenção para o aspecto do contexto de produção, em que, no texto escrito, produtor e leitor não estão presentes no tempo-espço da comunicação, ao contrário do que ocorre no texto falado, cujos interlocutores emergem no momento da interação. Com efeito, ambas as práticas de linguagem, embora se constituam do mesmo sistema linguístico, possuem características que distinguem uma da outra, de tal sorte que, segundo

Koch e Elias (2009), a escrita não constitui mera transcrição da fala como pensado no senso comum.

Em função desses aspectos relativos à fala, considerados, a priori, como instáveis e desestruturados, a escrita ganhou evidência no ensino de língua materna (Favero; Andrade; Aquino, 1999). No entanto, tem sido cada vez mais consenso entre os estudiosos da área que a fala influencia a escrita, logo, afirmam Favero, Andrade e Aquino (1999) que o ensino da oralidade deve estar relacionado à escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.

Deste modo, fala e escrita possuem traços próprios, mas não o bastante para dividi-las em sistemas linguísticos diferentes. Assim, conforme mencionado anteriormente, a escrita não é meramente uma representação da fala e, como aponta Adan (2022), não é possível limitar a língua escrita à transcodificação da língua oral, uma vez que a relação entre ambas não é homogênea. Logo, a superioridade atribuída à escrita resulta em estigmatização de certas variedades linguísticas, que acabam por excluir seus falantes (Marcuschi; Dionósio, 2007).

Nesse contexto, a aprendizagem da língua escrita pressupõe basicamente um processo no qual intervêm, necessária e simultaneamente, três elementos distintos e fundamentais: (A) um sistema sonoro – as representações fonológicas da língua; (B) um sistema gráfico – as representações ortográficas; (C) um indivíduo que (re)constrói as relações entre A e B (Alvarenga; Oliveira, 1997). O ensino da norma-padrão, nesse contexto, não pode desconsiderar a pluralidade de realizações, ou seja, a grafiação reflete a variação própria da língua (Simões, 2006).

De acordo com Morais (2000), a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita. Assim, a escrita, certamente, é uma habilidade requerida, sobretudo, em sociedades grafocêntricas e, na perspectiva educacional, precisa ser

ensinada e aprimorada, já que não há vínculo direto entre sons e letras, conforme propõe Romana (2023).

2.2 PROCESSO FONOLÓGICO POR APAGAMENTO DO RÓTICO /R/: A RELAÇÃO FALA-ESCRITA E A LUDICIDADE EM SALA DE AULA

Os processos fonológicos ou metaplasmos por apagamento (supressão) consistem no desaparecimento de fonemas. Roberto (2016) chama atenção que esses apagamentos são considerados processos de (re)estruturação silábica, seja o segmento apagado uma vogal, uma consoante, uma semivogal ou até mesmo uma sílaba inteira e podem ser nomeados de acordo com a posição em que ocorrem na palavra. Do ponto de vista morfofonológico, Reis e Dias (2006) apontam que, no PB, o infinitivo é marcado pelo traço de tonicidade (vocábulos oxítonos) e pelo traço do vibrante rótico em posição terminal (desinência modo-temporal), isto é, o fonema /R/ como designativo de uma característica duplamente marcada (os traços [+ tônico] e [+ líquido]).

Ao investigar as regras fonológicas do PB, Cardoso (2009) ressalta que é na posição pós-vocálica da sílaba que se observa maior variação fonológica. A autora destaca que, em todas as regiões do Brasil, o /R/ pós-vocálico tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (“amar” > “amá”; “saber” > “sabê”; “sentir” > “senti”) [...]” (Cardoso, 2009).

Ao identificar a problemática desta pesquisa – supressão do grafema “R” em posição de coda silábica em verbos na forma infinitiva –, propusemo-nos a investigar aspectos teórico-metodológicos que atuassem como resposta a tais dificuldades expressadas pelos alunos. Comumente, o professor se apoia no livro didático como principal instrumento interventivo, entretanto, tal recurso, por vezes, não dá conta de todos os fenômenos que emergem da sala de aula. Concordamos com Azzi (2002) quando

sustenta que o docente, diante da complexidade dos problemas de sala de aula, lança mão dos conhecimentos que possui para elaboração de sua própria intervenção. É conveniente, dessa forma, a reflexão e implementação de subsídios e suporte aos docentes desde sua formação inicial e continuada à sua prática em sala de aula no que tange ao estudo, escolha e elaboração de materiais didáticos.

Em face do exposto, entendemos o jogo pedagógico como um dos materiais didáticos pertinentes à nossa proposta, isto é, a amenização de dificuldades fonético-fonológicas e ortográficas. Assim, por meio de atividades lúdicas, pode ser possível uma aprendizagem autônoma, inclusiva e colaborativa, potencializando os momentos de interação e favorecendo a comunicação advinda de necessidades reais dos estudantes, como apontam Lima e Reis (2017).

Decerto, materiais didáticos concretos podem favorecer a aprendizagem linguística relacionada ao meio social do indivíduo, em virtude da associação que há entre o aspecto individual e o social na utilização de atividades lúdicas. Volpato (2017) corrobora tal entendimento ao afirmar que o uso e significados dos jogos pedagógicos presumem as necessidades do próprio aluno, de desenvolver suas capacidades cognitivas e de se apropriar da realidade social de forma ativa, dinâmica e significativa.

O uso de jogos pedagógicos pautados em aspectos fonético-fonológicos da língua é passível de estimular a consciência fonológica - habilidade de associar e manipular letras e sons para construto de unidades superiores como as sílabas e, por conseguinte, as palavras, como aponta Piola (2021). Logo, a relação letra-som, segundo Freitas (2004), trata-se de uma relação envolvendo diferentes níveis linguísticos (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas).

Stampa (2009) e Zorzi (2017) apontam que o aprendiz, ao entrar em contato com mecanismos próprios da linguagem escrita, precisará assimilar a relação fonema/grafema, aspectos como a segmentação dos enunciados ao nível da palavra e estrutura frasal, a fim

de que haja a tomada de consciência metalinguística e fonológica. Zorzi (2017) reforça o uso de jogos pedagógicos sob a perspectiva da consciência fonológica estimulando o comportamento ativo do estudante para o processo de aprendizagem, em decorrência de aspectos como tomada de decisão, participação ativa, trabalho em equipe, dentre outros benefícios no tocante às aulas de língua portuguesa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, será feita a exposição do percurso metodológico do presente estudo. Sendo assim, pretendemos apresentar a natureza da pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos e os procedimentos para coleta e análise dos dados utilizados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho, buscou-se analisar a influência da oralidade na escrita de estudantes, por meio de coleta de dados, visando a continuidade da pesquisa em estudos posteriores.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

O público-alvo desta pesquisa configura um total de 28 (vinte e oito) alunos do 6º ano do ensino fundamental, com idades entre 12 e 15 anos - sendo 15 (aproximadamente 54%) do sexo masculino e 13 (aproximadamente 46%), do feminino. Cerca de 60% dos discentes residem na zona urbana a, aproximadamente, seis quilômetros da cidade de Tacima (PB), onde está localizada a escola. Cerca de 40% dos discentes residem na zona rural.

3.3 CORPUS E COLETA DE DADOS

Apresentaremos, nesta seção, três atividades para esta fase da coleta dos dados, a saber: i) produção de diário pessoal; ii) ditado “de quem é essa ação?”; iii) ditado: “jogo de dados do /R/ infinitivo”.

3.3.1 Atividade 1: Produção de diário pessoal

A atividade “produção de diário pessoal” possibilitou a observação das dificuldades de escrita dos estudantes, desvios ortográficos.

Elegemos a produção em forma de “diário pessoal” como um dos instrumentos para primeira coleta de dados, que, por ser um texto veiculador de vivências, sentimentos e ideias, possui um caráter de escrita cotidiana e pode expressar autorretrato e exploração de si (Lejeune, 2014). Assim, realizamos essa proposta junto à turma, primeiramente com o levantamento dos conhecimentos prévios, seguido da reflexão e exposição sobre a importância de expressarmos nossas particularidades em forma de relatos pessoais. Foi possível, a partir dessa observação, perceber que a maioria deles já dispunha de uma boa compreensão desse tipo de registro, o que viabilizou a aplicação da produção diagnóstica na aula subsequente.

3.3.2 Atividade 2: ditado “de quem é essa ação?”

Sob esse viés, aplicamos, em duas horas/aulas, de 40 minutos cada uma, uma atividade de ditado intitulada “*De quem é essa ação?*”, o nome se justifica pelo fato de ter havido uma escolha de sentenças retiradas da produção inicial dos estudantes pela professora/pesquisadora. Logo, durante os ditados dessas sentenças/ações, os alunos

deveriam escrevê-las e identificar a qual colega da turma pertencia a ação oralizada, por exemplo, “Eu gosto de ir à praia, mas a areia é muito quente”, “Gosto muito de conversar no recreio”, “Eu gosto de jogar baleada, estudar e conversar com os amigos”, “Acordo às nove horas para tomar café e gosto muito de animes”, entre outras.

Todas as sentenças ditadas tinham verbos no infinitivo, que, para essa atividade, foram oralizados com a pronúncia do /R/, tendo em vista o estímulo para a consciência do som desse fonema no final dos verbos, assim como destacar a importância da grafia do “R” final nas palavras que exprimem ações verbais. A seguir, apresentamos as sentenças, no Quadro 1, utilizadas para a elaboração da atividade do ditado “*De quem é essa ação?*”, realizada junto à turma.

Quadro 1: Sentenças utilizadas para o ditado “*De quem é essa ação?*”

1 Eu gosto de ir à praia, mas a areia é muito quente. (Estudante 1)
2 Gosto de brincar com meu gato. (Estudante 2)
3 Fiz um passeio para piscina e depois fui jogar bola. (Estudante 3)
4 O melhor dia da minha vida foi conhecer um parque aquático. (Estudante 4)
5 Eu gosto de dormir, jogar e estudar. (Estudante 5)
6 Eu gosto de jogar baleado, estudar e conversar com os amigos. (Estudante 6)
7 Eu adoro viajar para Guarabira visitar minha tia e meu primo. (Estudante 7)
8 Hoje vou para a escola, depois jogar bola e descansar. (Estudante 8)
9 Faz cinco anos que estudo nesta escola, gosto de todos os professores e gosto de dançar. (Estudante 9)
10 Estudar de manhã é muito chato, porque tenho que acordar cedo. (Estudante 10)
11 Gosto muito de conversar no recreio e a comida da escola é muito boa. (Estudante 11)
12 Acordo às 9 horas para tomar café e gosto muito de animes. (Estudante 12)

Fonte: Os autores.

3.3.3 Atividade 3: “jogo de dados do /r/ em verbos no infinitivo”

Visando ao estímulo do conhecimento ortográfico e à consciência fonológica dos estudantes, elaboramos, para as aulas subsequentes, um material didático em forma de atividade lúdica, com o objetivo de promover o trabalho em equipe, isto é, a aprendizagem colaborativa.

A atividade lúdica intitulada “Dados do /R/ infinitivo” foi aplicada no decorrer de duas horas/aulas, de 40 minutos cada uma, sendo de fácil compreensão e aplicabilidade.

Para confecção de 06 (seis) dados, como principais materiais, utilizaram-se recortes de caixas de papelão e emborrachado. Em cada lado de cada dado, foram coladas as seguintes sentenças: “Se você está feliz, que tal...”, “Se você está triste, que tal...”, “Se você está com os amigos (as), que tal...”, “Quando você estiver na escola, que tal...”, “Se você estiver com tempo livre, que tal...” e, por fim, “Quando você estiver de férias, que tal...”. Todas as sentenças foram construídas pela professora-pesquisadora tendo em vista a finalidade de conectar todas as atividades na mesma temática, ou seja, ações/situações do cotidiano dos discentes relatadas na produção de diário pessoal, realizada na etapa diagnóstica.

O desenvolvimento dessa atividade se deu da seguinte forma: cada grupo (composto entre 04 e 06 alunos) recebeu, além de um dado, uma folha com lacunas a serem completas a partir dos comandos presentes nos dados. Para cada lacuna, havia duas formas verbais, uma com o “R” marcado e outra com apócope do /R/ em infinitivo verbal. Acerca dessa lógica, cada estudante jogaria o dado e leria em voz alta a sentença que o dado mostrasse. Em seguida, conversaria com seu grupo para decidirem qual das formas verbais escolher para completar a frase, trocando de vez, posteriormente, com o colega de equipe, até completar o preenchimento de todas as lacunas. Na sequência, apresentamos, na Figura 1, o material didático utilizado para realização dessa atividade lúdica.

Figura 1: Jogo de dados do /R/ em verbos no infinitivo



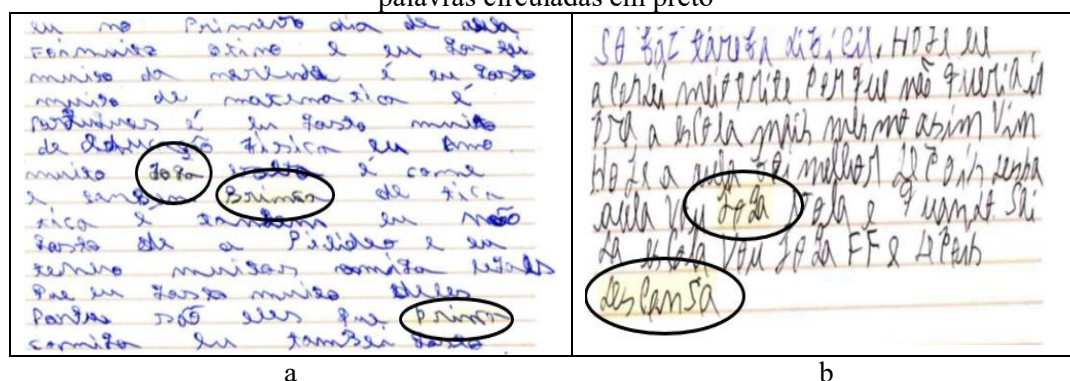
Fonte: Os autores.

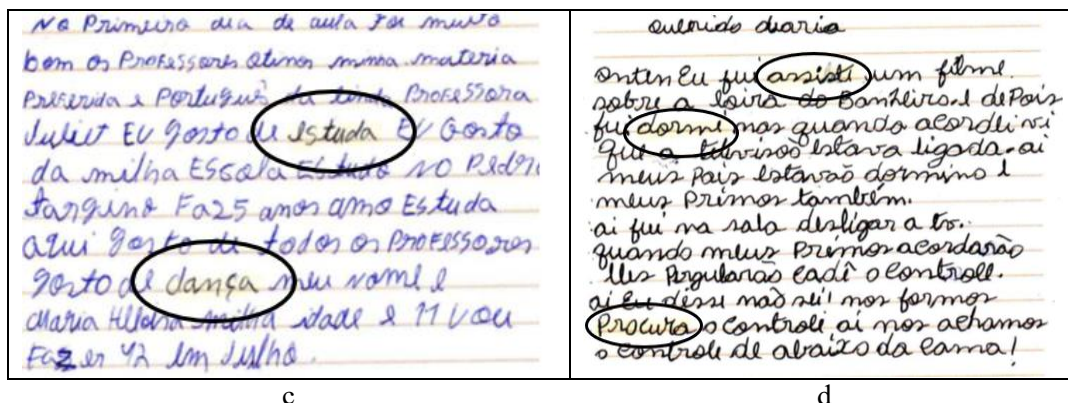
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, traçaremos análises acerca das atividades desenvolvidas na primeira parte da presente pesquisa: produção de diário pessoal, cuja maior incidência de apagamento do “R” em verbos no infinitivo se deu na 1ª conjugação, embora ainda precisemos considerar, no decorrer deste estudo, outros fatores; a atividade de ditado de sentenças e, finalmente, aspectos resultantes da atividade lúdica.

A partir da análise desta fase da coleta dos dados, ou seja, antes do início da aplicação da intervenção, observou-se, nas produções escritas, que houve maior recorrência do apagamento do “R” em verbos no infinitivo. É possível inferirmos, ainda que de forma preliminar, que esse apagamento advenha do processo fonológico por apócope do /R/, isto é, em função da oralidade, como aponta Cardoso (2009). Ilustraremos, nesta seção, algumas dessas ocorrências nas figuras de 2a a 2d. Discutiremos também as prováveis motivações desse tipo de supressão - queda do grafema “R” em coda silábica – apresentada nas produções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Figura 2: Texto produzidos pelos estudantes. Processo de apagamento do “R” na escrita das palavras circuladas em preto





Fonte: Os autores.

Nas ocorrências das figuras 2a, 2b, 2c e 2d, verificamos a queda do “R” infinitivo verbal em vocábulos como “joga”, “brinca” e “brinca” referentes a “jogar” e duas ocorrências do verbo “brincar” respectivamente. O apagamento do “R” ocorre, portanto, em função da redução de esforço da pronúncia do /R/ em posição de coda silábica resultando, assim, em um alongamento compensatório das vogais tônicas dos verbos no infinitivo, como descrito por Bortoni-Ricardo (2004).

Além de considerarmos que a apócope é um apagamento de um fonema, é importante compreendermos que ela ocorre no domínio da sílaba, assim, o aprendente, ao suprimir o /R/ em final de verbos, possivelmente, considera sua escrita com base no padrão silábico canônico do português brasileiro CV (Consoante + Vogal). Do ponto de vista fonético, Simões (2006) reitera que a presença de uma consoante na coda silábica promove travamento do som vocálico e, esta consoante, resulta em um complicador de pronúncia. O que ocorre, nesse aspecto, é um mecanismo de simplificação no momento da realização do fonema em questão.

Percebemos, nas figuras 2c e 2d, que a apócope mais recorrente acontece posterior a vogal “a”, a exemplo de: “jogar” > “joga”, “descansar” > “descansa”, “estudar” > “estuda”. À medida que observamos a apócope em final de verbos em sua forma infinitiva,

consideramos não apenas a não aleatoriedade desse processo fonológico, como também sua realização por falantes escolarizados, como aponta Bagno (2007).

No que tange à análise das atividades lúdicas, indicada nas figuras 1a e 1b da seção anterior, foi constatado visível entusiasmo por parte desses discentes. Em primeiro lugar, realizou-se uma exposição para demonstrar o funcionamento da proposta lúdica. Como a maioria dos alunos já tinha conhecimento do manuseio de dados, semelhantes aos de jogos de tabuleiro, a compreensão se deu de forma satisfatória e, após a divisão dos grupos, iniciamos a atividade.

No decurso do desenvolvimento da atividade lúdica, percebeu-se uma participação satisfatória e até com certa disputa para manusear o dado. Além disso, observamos que os discentes, no momento de preenchimento das lacunas das frases, conversavam para melhor decidirem que forma verbal escolherem: se com ou sem a marcação do grafema “R”. Isso favoreceu também a prática da leitura em voz alta para marcação do rótico /R/ na produção oral dos alunos, auxiliando-os em um melhor desempenho da aprendizagem da escrita, além do trabalho colaborativo entre os discentes.

No que concerne aos registros dessa atividade, verificou-se que dois grupos apresentaram cinco inadequações, cada um quanto ao apagamento na escrita do “R” em verbos no infinitivo, a exemplo das ocorrências “pratica” em lugar de “praticar”, “brinca” em lugar de “brincar”, “desenha” em lugar de “desenhar”, “aprende” em lugar de “aprender”, “ajuda” em lugar de “ajudar” e “faze” em lugar de “fazer”; um grupo registrou dois equívocos, são eles: “escuta” e “tira”; dois grupos escreveram apenas uma forma verbal inadequada cada um, a saber: “faze” em lugar de “fazer” e “sorri” em lugar de “sorrir”; por fim, apenas uma das equipes grafou todos os verbos de forma adequada à norma-padrão. Roberto (2016) sinaliza que os róticos sofrem grande variabilidade, sobretudo em posição de coda silábica.

Vejam, na Tabela 1, as ocorrências de apagamento do “R” e a proporção (%) por conjugação verbal nas produções iniciais dos discentes.

Tabela 1: Infinitivo verbal (1ª, 2ª e 3ª conjugações); Ocorrências por conjugação/Total das ocorrências de Apócope /R/; Frequência relativa (%) dos dados parciais da ‘Produção inicial’ que antecede a aplicação da proposta de intervenção.

Infinitivo verbal	Ocorrências por conjugação/ Total de ocorrências de Apócope /R/	Frequência relativa (%)
1ª conjugação	50/88	56,8
2ª conjugação	16/88	18,2
3ª conjugação	22/88	25,0

Fonte: Os autores (2023).

É possível inferir, a partir da tabela 1, que a apócope do “R” ocorre mais em verbos de 1ª conjugação (56,8% da realização do processo), seguido de verbos na 3ª conjugação (25% de realização) e, por último, de 2ª conjugação, com apenas 18,2,0% de realização. No que tange à distribuição de verbos (regulares) nas três conjugações, Castilho (2010) e Almeida (2019) apontam que a frequência de uso de uma palavra é influenciada por diversos fatores, como contexto de uso, variação regional, registro linguístico, entre outros.

Portanto, embora seja possível fazer afirmações gerais sobre a distribuição de verbos (regulares), ou seja, se verbos de 1ª, 2ª ou 3ª conjugações ocorrem com maior ou menor frequência no português, é importante considerar os fatores acima descritos ao analisar a frequência de uso de palavras em diferentes contextos. Davies e Preto-Bay (2008) afirmam que a frequência de verbos é baseada em diferentes *corpora* e métodos de análise.

Assim, utilizaremos na continuação do presente estudo, verbos igualmente distribuídos entre a 1ª, 2ª e 3ª conjugações. Essa distribuição se ancora nas premissas adotadas por Biderman (1998), que utilizou uma lista de mais de 42 mil verbos do português de um *corpus* contendo mais de cinco milhões de palavras, e por Davies e Preto-Bay (2008), que utilizaram uma lista com mais de dez mil verbos a partir de um *corpus* de

mais de um bilhão de palavras. É válido ressaltar que a figura 15 representa dados da produção inicial da presente pesquisa.

Cabe ao professor, sobretudo, refletir sobre esses usos que permeiam situações de fala menos monitoradas e situações que requerem conhecimentos da gramática normativa, de maneira a desenvolver, junto aos educandos, habilidades ligadas à linguagem oral, relacionando-as à materialidade escrita em suas produções, de modo a minimizar tais equívocos. Com a finalidade de compreender como se compõem as palavras na perspectiva fonética, partindo da segmentação silábica até a identificação dos sons, e, posterior, correspondência entre fonemas e letras (Zorzi, 2017).

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa, ora em desenvolvimento, propõe-se a realizar um estudo acerca dos processos fonológicos por supressão (apócope) do rótico /R/, materializados na escrita dos alunos do 6º ano, que possibilite o desenvolvimento da habilidade da escrita, bem como a valorização do seu contexto de fala. Assim sendo, como resultados parciais desta investigação, evidenciamos o fenômeno do apagamento do grafema “R” em verbos do infinitivo, presente nas produções escritas, referentes ao gênero textual diário de alunos do 6º ano do ensino fundamental. Posteriormente, buscamos as prováveis motivações para esse tipo de supressão.

Como vimos, a apócope do /R/ aparece, como maior produtividade, em verbos de primeira conjugação, que, em suas sílabas finais, tenham a vogal tônica “a”, por exemplo, em ocorrências como “lavar” > “lava” e “atirar” > “atira”, por isso, à medida que o apagamento é compensado pela tonicidade existente na vogal “a”, percebe-se o alongamento desse som vocálico. Por incidir no domínio da sílaba, o apagamento por apócope está propenso a acontecer em virtude do padrão silábico canônico da língua

portuguesa CV (Consoante + Vogal), em que o aprendente simplifica o padrão CVC (Consoante + Vogal + Consoante).

Mediante as considerações expostas, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades que minimizem os fenômenos provenientes da relação fala-escrita. Por meio da atividade lúdica *jogo de dados do /R/ em verbos no infinitivo*, foi possível favorecer a reflexão de que a representação escrita da língua não corresponde, necessariamente, à oralidade, pois, durante a aplicação, os alunos foram orientados a realizarem a leitura em voz alta das formas verbais para melhor selecionarem a forma correta para preenchimento das sentenças.

Apontamos ainda como uma limitação da pesquisa até aqui desenvolvida, a distribuição dos verbos no infinitivo entre as três conjugações elencadas. No que tange à quantidade de verbos por conjugação, continuaremos a presente pesquisa com um *corpus* igualmente distribuído.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a concessão de bolsa ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob o nº. 307010/2022-8, para o segundo autor. Igualmente, agradecemos aos participantes por suas valiosas contribuições para realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ADAN, J. M. **A noção de texto**. Natal: EDUFRN, 2022.

ALMEIDA, N. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2019.

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 1, p.127-158, jan/jun. 1997.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007. 240 p.

BIDERMAN, M. T. A. Face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. **Alfa**, p. 161-181, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004. 108p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
CARDOSO, D. P. **Fonologia da língua portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

DAVIES, M.; PRETO-BAY, A. M. **A Frequency Dictionary of Portuguese: Core vocabulary for learners**. New York: Routledge, 2008.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, G. C. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 177-192.

KOCH, I. V. ELIAS. V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. GERHEIM, J. M. G. N. (org). Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIOLA, A. P. Alfabetização: a história dos métodos e as contribuições da neurociência para o desenvolvimento da leitura e escrita infantil. *In*. SANTOS, R. S.; BENEVIDES, A. L.; **Fonologia, aquisição e educação**. Ponta Grossa: Atena, 2021.

REIS, M.; DIAS, A. B. A vibrante final de infinitivo na fala de crianças em fase final de aquisição da linguagem: o efeito cumulativo de natureza fonomorfofossintática sobre o fonema /r/. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: parábola Editorial, 2016, 175 p.

SEBER, M. G. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ZORZI, J. L. **As letras falam: metodologia para alfabetização – Manual de aplicação**. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

O JORNAL ELETRÔNICO E A MEDIAÇÃO DO GÊNERO NOTÍCIA: UMA PROPOSTA PARA A 3ª ANO DO ENSINO MÉDIO

Daniel Soares Dantas¹
danieldantas513@gmail.com

Hérica Paiva Pereira²
hericap2@gmail.com

RESUMO: Pensar em atividades planejadas para a mediação da leitura torna o trabalho do professor mais eficaz, agregando às aprendizagens pretendidas para o desenvolvimento de um leitor competente nas leituras do mundo multimodal. Nesse contexto, objetivamos refletir sobre a importância da mediação do gênero notícia para além dos aspectos estruturais e com ênfase no ambiente de circulação virtual, tendo como resultado uma oficina de leitura. Para isso, fundamentamos o trabalho nas contribuições que a Linguística Textual trouxe para o ensino e aprendizagem; a importância da mediação para o desenvolvimento da leitura; as contribuições que os multiletramentos dão para o desenvolvimento da leitura significativa e a abordagem metodológica da pedagogia dialética para a organização do trabalho docente. Nesse sentido, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e propositiva, de abordagem qualitativa. Como resultado, apresentamos uma sequência didática, em forma de oficina³, para a mediação do gênero notícia em turmas da 3ª série do Ensino Médio. Nesta abordagem, mostramos como a mediação pode aproximar o estudante da leitura e auxiliá-lo para o desenvolvimento de habilidades e competências que precisam ser ativadas na compreensão textual, configurando momentos didáticos prazerosos.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação da leitura. Gênero notícia. Multiletramentos. Sequência didática.

THE ELECTRONIC NEWSPAPER AND THE MEDIATION OF THE NEWS GENRE: A PROPOSAL FOR THE 3rd GRADE OF HIGH SCHOOL

ABSTRACT: Thinking about activities planned to mediate reading makes the teacher's work more effective, adding to the learning intended for the development of a competent reader in reading the multimodal world. In this context, we aim to reflect on the importance of mediating the news genre beyond structural aspects and with an emphasis on the virtual circulation environment, resulting in a reading workshop. To achieve this, we base the work on the contributions that Textual Linguistics brought to teaching and learning; the importance of mediation for reading development; the contributions that multiliteracies make to the development of meaningful reading and the methodological approach of dialectical pedagogy for the organization of teaching work. In this sense, we used bibliographical and propositional research as a methodology, with a qualitative approach. As a result, we present a didactic sequence, in the form of a workshop, for the mediation of the news genre in 3rd grade high school classes. In this approach, we show how mediation can bring students closer to reading and help them develop skills and competencies that need to be activated in textual understanding, creating pleasurable teaching moments.

¹ Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFCG, professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação da Paraíba.

² Professora Associada da Unidade Acadêmica de Letras (UFCG – CFP) e do Mestrado Profissional em Letras (UFCG – CFP). Doutora em Língua Portuguesa (UFPB).

³ Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado, defendida no ano de 2020, na Universidade Federal de Campina Grande, no âmbito do Profletras.

KEYWORDS: Mediation of reading. News genre. Multiliteracies. Following teaching.

1 INTRODUÇÃO

A temática leitura tem sido muito discutida em projetos acadêmicos, dissertações, teses de doutorado, e outros meios de discussões teóricas acerca da formação de leitores nas escolas brasileiras. Tendo como base os resultados divulgados em *rankings* de leitura e escrita pelo mundo, a exemplo do PISA, as pesquisas declaradas pela mídia mostram que os brasileiros ainda leem pouco, em comparação a outros países. Com efeito, essa discussão pode ganhar ainda mais atenção se pensarmos no ambiente de maior presença do estudante: o digital. É nele que as interações e as oportunidades de leitura de diferentes textos aparecem diariamente, o que amplia as possibilidades de trabalho com o eixo leitura tão importante para a formação do sujeito e, por conseguinte, reconfigura a noção de mediação por parte do professor, dadas as alternativas provenientes dos espaços virtuais.

Nesse cenário, destacamos a relevância do gênero textual notícia como foco desta discussão por se tratar de um texto que é divulgado diariamente com públicos específicos e variedade de informação. Tudo isso pode proporcionar, se bem aproveitado pelo professor mediador, a dinamização do trabalho com a leitura, pois os fatos veiculados cumprem a função informativa e, além disso, podem despertar a curiosidade no aluno/leitor dada a diversidade de temáticas apresentadas. Nesse contexto, dois aspectos precisam ser considerados com cautela: o primeiro está relacionado ao tratamento didático para a mediação da leitura; e o segundo, ao espaço dinâmico de circulação das notícias: os *sites* de jornais eletrônicos.

A partir desse contexto, relacionando as duas ideias aqui apresentadas: (1) a necessidade de incentivo à leitura e valorização dos ambientes virtuais como ponto de partida para essa prática; e (2) a reflexão acerca do tratamento didático dado ao gênero notícia na sala de aula como elemento importante para uma prática sistematizada, é importante pensar

atividades planejadas nos ambientes virtuais, sobretudo nos *sites* de jornais eletrônicos. Assim, de que forma o professor pode mediar atividades de leitura de notícias de modo a tornar o aluno competente na observação crítica desse gênero e, ainda, valorizar o espaço de interação que, atualmente, é o mais frequentado por ele: a *internet* e seus ambientes virtuais?

Tal questão faz levantar algumas hipóteses a respeito do trabalho com o gênero notícia na rede: (a) é possível definir um caminho metodológico para o planejamento e execução de atividades de mediação de leitura de notícias em *sites* de jornais eletrônicos; (b) a elaboração sistematizada de uma sequência didática pode dar conta de apresentar ao docente uma possibilidade para a condução do trabalho através de atividades pensadas em níveis progressivos de desafios; ainda, (c) a apresentação de uma notícia acompanhada de direcionamentos práticos para a sala de aula pode servir como norteamento para a produção de outras ações de mediação de leitura.

Desse modo, de forma geral, objetivamos propor um percurso metodológico para a mediação da leitura do gênero notícia em *site* de jornal eletrônico para a 3ª série do Ensino Médio. Em específico, pretendemos discutir sobre a mediação da leitura de gêneros textuais em ambientes virtuais, a exemplo da notícia e, ainda, refletir sobre a importância da exploração dos ambientes virtuais como motivadores para a interação entre o aluno e o objeto do conhecimento a ser estudado.

Para fundamentar esta pesquisa, apoiamo-nos nas contribuições que a Linguística Textual trouxe para o ensino e aprendizagem; a importância da mediação para o desenvolvimento da leitura; as contribuições que os multiletramentos dão para o desenvolvimento da leitura significativa e a abordagem metodológica da pedagogia dialética para a organização do trabalho docente

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e propositiva, de abordagem qualitativa. Nessa direção, trata-se de uma pesquisa

aplicada, sobretudo pelo que afirma Prodanov e Freitas (2013) ao conceituá-la como a busca pela solução de um problema específico que, neste caso, é a necessidade de inserir os ambientes virtuais como atrativo para a prática de leitura em turmas de 3ª série do Ensino Médio.

Com relação à abordagem qualitativa, a justificativa é que se pretende estabelecer um diálogo entre as discussões teóricas que respaldam a proposta da pesquisa em consonância com a busca por caminhos metodológicos que solucionem os possíveis problemas encontrados durante os momentos de mediação da leitura.

Sob essa perspectiva, este trabalho se justifica pela urgência da inserção efetiva de práticas planejadas de mediação da leitura na sala de aula. Embora sugerida pelas seções presentes nos livros didáticos, com textos para leitura e compreensão, essa prática social ainda não encontrou espaço significativo para se desenvolver e envolver os estudantes em atividades propostas pelos diferentes gêneros discursivos que, por sua vez, favorecem inúmeras situações didáticas que buscam compreender o papel da leitura crítica para a formação do sujeito.

Inicialmente, apresentamos uma reflexão a respeito dos gêneros textuais em ambientes virtuais. Em seguida, trazemos uma reflexão sobre multiletramentos⁴ na formação do leitor crítico, enfatizando a mudança de paradigma, ocasionada na escola, na tentativa de acompanhar as exigências que o século requer ao fazer uso da multiplicidade de novos textos inseridos no cotidiano do aluno no espaço virtual. Por fim, apresentamos uma proposta de intervenção que consiste em uma sequência didática para a mediação da leitura do gênero notícia.

⁴ O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2012, p. 14)

2 O TEXTO E A MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA

O texto na sala de aula é objeto imprescindível para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Pensar sobre como a Linguística textual considerou o texto como objeto de ensino e suas concepções no desenvolvimento em sala de aula é o primeiro ponto de interesse, visto que é a noção de texto e construção de sentidos que vai embasar o processo de mediação da leitura.

Para Marcuschi (2012, p. 42), “a linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”. Isso corrobora com a ideia de texto enquanto construção social. O que, ainda segundo o autor, ativa estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos.

Assim, de acordo com o autor é evidente a contribuição que a Linguística Textual oferece para a produção de materiais didáticos e, conseqüentemente, para o ensino de língua. A compreensão textual depende, na visão do estudioso, de uma capacitação que é realizada através das reflexões da natureza do texto. Nesse sentido, a fragmentação da palavra, ou até mesmo da frase não dão conta de desenvolver métodos e estratégias interpretativas eficientes.

É pelo texto que se desenvolve a competência leitora do estudante e se constroem as relações, o que gera sujeitos capazes de interagir socialmente, de maneira mais dinâmica, através dos diferentes gêneros textuais. E é por meio do texto que as ideias são materializadas e transformadas em comunicação.

Por esse ângulo, para Marcuschi (2012), o texto é, então, a concretização da atividade comunicativa. E a comunicação, ação que o concretiza, acontece por meio de diferentes linguagens, o que amplia ainda mais a ideia da linguística e da semântica do texto. Para ser texto, é imprescindível produzir sentido, e essa produção se efetiva na forma verbal ou não verbal, desde que revelem unidade de sentido e intencionalidade comunicativa.

Assim, as intenções na comunicação são materializadas a partir do texto. Nessa ação comunicativa, os interlocutores interagem respaldados na linguagem (ou nas linguagens), construindo e ressignificando enunciados, sendo estes, tudo aquilo que é dito, revelado, comunicado numa determinada situação concreta de manifestação pela linguagem. Dessa forma, fica claro que o texto não é um emaranhado de frases. Isso já foi vencido no conceito acima.

Nessa direção, destacamos a ideia de os multiletramentos, através das novas formas de se conceber o ato de ler, reforçar a necessidade de se desenvolver nos estudantes a capacidade de argumentação e a ponderação dos diferentes pontos de vista encontrados na gama de gêneros existentes. Deve, ainda, proporcionar momentos de reflexão acerca da formação desses agentes da linguagem na busca pelo uso consciente e crítico das diferentes formas de manifestações de comunicação.

Assim, o eixo leitura, que compõe o conjunto de eixos organizadores que correspondem às práticas de linguagem, centraliza-se na urgência em se trabalhar com a interatividade entre leitor/ouvinte/espectador a partir de textos orais e escritos, logo, multissemióticos. Tal envolvimento proporciona ações efetivas de contato direto com a leitura. Nesse eixo, os gêneros textuais que circulam nas práticas sociais constituem-se material palpável para o desenvolvimento da competência leitora, dentro do tipo de leitura proposto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

Portanto, situando o gênero notícia nessas reflexões, acreditamos que o trabalho com esse gênero deve perpassar pelos seus limites estruturais e caracterizadores, indo em busca do seu real objetivo, isto é: para que apresentamos a notícia em sala de aula? Qual a função social desse texto? O que se pretende do aluno quando investimos em uma mediação de notícias em espaços de circulação virtual como os *sites* de jornais eletrônicos?

Diante de tais questionamentos, reafirmamos que é preciso investir em atividades sistematizadas para a mediação da leitura do gênero notícia que ultrapassem perguntas como “onde?”, “quem?” e “como?”, por exemplo, e ganhem um caráter mais crítico ao aprofundar seções como comentários de leitores e recursos multissemióticos que contribuem para a organização textual e sinalizações ideológicas presentes na tessitura do texto.

3 PROPOSTA DIDÁTICA: MEDIAÇÃO DA LEITURA DO GÊNERO NOTÍCIA EM JORNAL ELETRÔNICO NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Esta proposta de intervenção oferece ao professor da 3ª série do Ensino Médio condições para mediar a leitura, um modelo estrutural adaptável a outras situações de intervenção com esse eixo da linguagem, uma vez que possibilita o desenvolvimento por etapas, e garante a formação do leitor crítico tão almejado e defendido ao longo deste trabalho.

Nesse sentido, a proposta está fundamentada nas três dimensões dos princípios da Pedagogia dialética, teoria que destaca a importância da construção do conhecimento pelo sujeito através das relações em desacordo com o modelo meramente expositivo. A proposta se divide, de acordo com Vasconcellos (1992), em três grandes dimensões: síntese, análise e síntese.

Ainda, para Vasconcellos (1992), a síntese é a dimensão que valoriza e ativa o conhecimento prévio do aluno. O conteúdo novo pode ser provocado a partir de questionamentos e outras situações didáticas planejadas para despertar o interesse pela leitura. Nessa continuação, a análise, segunda dimensão do trabalho, aprofunda aquilo que foi manifestado no primeiro momento, que consiste na leitura da obra ou dos textos selecionados, com atividades de intervenção para aprofundamento dos temas tratados, conhecimentos acerca do gênero e formação do leitor crítico. Essa dimensão dialética está subdividida em

tópicos⁵ a depender da natureza do gênero ou aspectos da obra os quais o mediador objetiva enfatizar, por exemplo: estudo do tema, estrutura da obra ou gênero, contexto, etc. A síntese é momento final da mediação, que possibilita ao aluno a interpretação do que foi lido durante a oficina. Essa terceira e última dimensão consiste na sistematização do conhecimento em que o aluno expressa aquilo que de mais significativo ficou da leitura, através de atividades envolvendo arte e tecnologia.

Essa orientação sistemática norteia a condução das aulas e, aqui, foi incorporada à mediação de leitura que pretendemos: da valorização do conhecimento prévio à intervenção do sujeito leitor, uma vez que essa tríade pode ser perfeitamente adequada a qualquer situação de aprendizagem.

3.1 Síncrise

Nesta primeira dimensão da sequência didática, é apresentada aos alunos a notícia que será usada como objeto de análise. Nesse caso, optamos por uma notícia que, embora não seja mais tão recente, suscita discussões relevantes em relação à construção de uma análise crítica para a questão da xenofobia, temática que será tratada como foco extra à estrutura do gênero, ou seja, além dos aspectos que caracterizam o gênero, a ideia é discutir a temática que permeia o conteúdo veiculado. Vejamos a Figura 1.

Figura 1: Manchete da notícia



⁵ Cada subdivisão varia de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas nas oficinas.

Fonte: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/jumento-cai-em-cima-de-telhado-de-casa-em-cajazeiras-sertao-da-pb-video.ghtml>/ Acesso em 04 ago. 2021.

1ª ETAPA

A sugestão é fazer uma enquete entre os alunos com o duo mentira X verdade sobre a manchete. Após consultá-los, é importante comentar o título da notícia, que tecnicamente chamamos de manchete. E depois, discutir a importância de uma boa manchete para atrair o público para a leitura.

O professor pode também perguntar aos alunos se eles seriam capazes de compartilhar a manchete sem lerem o texto. Esta é uma oportunidade de promover uma discussão acerca do tema *Fake News*. Para isso, sugerimos as seguintes perguntas:

1. Vocês sabem o que é uma *Fake News*?
2. Levantem hipóteses: por que as pessoas produzem fake News?
3. O que leva uma pessoa a compartilhar uma fake News?
4. Onde, geralmente, mais encontramos notícias compartilhadas?

Apresentar outras manchetes e pedir que os alunos votem em verdade ou mentira.

2ª ETAPA

Esta segunda etapa é voltada para a leitura da notícia completa cuja manchete foi apresentada no primeiro momento da oficina. É importante o manuseio do texto impresso tal qual está disposto no jornal eletrônico. Isso faz com que a turma se familiarize com as interferências dos anúncios e outros hiperlinks que surgem no meio da discussão. Se possível, exiba a notícia em *slide*.

Sugerimos as seguintes perguntas aos alunos:

1. A partir da leitura do primeiro parágrafo é possível perceber o fato central da notícia, ou seja, o que aconteceu?
2. Onde aconteceu?
3. Quem foi envolvido?
4. Quando aconteceu?
5. Por que aconteceu?
6. Como aconteceu?

3ª ETAPA

Nesta terceira etapa, é importante comentar com a turma que, apesar da necessidade de dar continuidade à leitura do texto, já no primeiro parágrafo, o *lead* (lê-se “lide”) deve haver as principais informações que serão melhor detalhadas no corpo da notícia. Lembre-se que isso não é uma regra, mas é o mais adequado, uma vez que muitas pessoas param a leitura depois do primeiro parágrafo (quando não se resume à leitura da manchete).

Também é importante exibir uma reportagem feita a partir da notícia, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q6zV2yC2-Nk> (“**Entenda como o jumento foi parar no telhado de casa no Morro do Cristo Rei**”); em seguida, questionar os alunos quanto às informações de ambos os textos – notícia e reportagem em vídeo – se as informações são complementares ou se há divergência de informações.

4ª ETAPA

A quarta etapa é destinada à exploração do *layout* da página do jornal eletrônico, logo, orientamos que destaque os seguintes pontos:

Tamanho da fonte usada para destacar a manchete:

Levante hipóteses: por que a manchete está com a fonte em tamanho maior que os demais textos da página?

Imagens:

A imagens estão relacionadas com o que é apresentado na manchete?

A última imagem refere-se ao caso noticiado? (*Espera-se que os alunos digam que não, pois o animal em cima de outro telhado é um cavalo. Haverá uma etapa exclusiva para trabalhar essa questão*).

Trechos entre aspas:

O que os textos que estão entre aspas representam?

Hiperlinks:

Há trechos no texto que estão em vermelho. O que representa esse recurso de mudança na cor?

3.2 Análise

Nesta segunda dimensão da sequência didática o professor mediador aprofunda a análise da notícia. Agora, o aluno já em posse do que conteúdo central da notícia e de seus elementos estruturais básicos, a discussão é conduzida para a análise de aspectos que vão contribuir para a leitura crítica de uma notícia que, a princípio, objetivou apenas a apresentação de um fato curioso. Desse modo, como o texto não reverbera nenhuma polêmica, a ideia é partir para a análise dos comentários de leitor, espaço pouco explorado quando levamos o gênero para a sala de aula, mas que merece atenção, uma vez que, no *site* do jornal eletrônico, esse espaço é parte importante de interação on-line.




1ª ETAPA

No início desta etapa, sugerimos que o professor retome a parte que está em vermelho no corpo da notícia exposta na Figura 1. Se o espaço onde o professor escolher para realizar a oficina possuir *internet*, ele pode clicar em tempo real e direcionar para a próxima notícia. Após a leitura da notícia, é hora de comparar as informações. Sugerimos enfatizar que os dois fatos ocorreram na mesma cidade: “E essa não foi a primeira vez que um animal subiu no telhado de casas em Cajazeiras”; e solicitar à turma que identifiquem no *lead* se responde às mesmas perguntas feitas na atividade anterior.

Uma conversa com a turma sobre o termo repercussão é relevante nesse momento. Outra ação docente que auxilia os alunos a olharem com mais criticidade para as notícias é comentar que, a depender do fato noticiado, a notícia pode dividir opiniões ou alcançar avaliações inesperadas para o conteúdo exposto. Nesse momento, sugerimos apresentar: página da notícia em análise, a área destinada aos comentários e falar sobre a importância desse espaço para o diálogo e a participação do público frente aos acontecimentos do cotidiano.

A exibição dos seguintes comentários⁶ da notícia também contribui para a reflexão:

⁶ A seleção dos comentários parte do recorte analítico que o docente deseja fazer com a turma. Neste caso, abordaremos a diferença entre DISCURSO DE ÓDIO e LIBERDADE DE EXPRESSÃO. É importante fazer uma seleção cuidadosa, pois alguns comentários podem ser inadequados.

	<p>Ricardo Vilai <small>HÁ 3 ANOS</small></p> <p>Nordestino é uma piada mesmo, se enchem de filhos para vivem de bolsa família , passam o dia bebendo pinga tem um sotaque horroroso, agora da jumenta eu nem vou comentar....Ariano Suassuna é um sábio como poucos neste mundo.</p> <p>👍 8 💬 89</p>
	<p>Thechuchu Lapica <small>HÁ 3 ANOS</small></p> <p>agora sei com quem esses nordestinos aprendem a invadir casas quando migram pra Sumpaulo</p> <p>👍 13 💬 70</p>
	<p>Alex Lopes <small>HÁ 3 ANOS</small></p> <p>preno seculo 21 ainda tem luga no brasil que é uma roça q as pessoa cria jegue e tem essas casa de telha cheia de gotera.. ainda bem que moro em luga bom aqui no rj cidade maravilhosa desenvolvida</p> <p>👍 10 💬 172</p>
2ª ETAPA	
<p>Após a leitura dos comentários, a segunda etapa privilegia uma conversa com a turma sobre a diferença entre discurso de ódio⁷ e liberdade de expressão. Se possível, exiba o seguinte vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=OHVmE4NCpDc.</p> <p>O professor pode mediar uma comparação entre os três últimos comentários e os demais, questionando aos alunos quanto à diferença desses discursos em relação aos outros. A ideia é que eles percebam que os três últimos comentários estão mais focados na notícia e não revelam qualquer atitude preconceituosa, o que caracterizaria uma participação saudável na área destinada ao leitor.</p> <p>Nesse momento, abre-se a oportunidade de discutir e conceituar a xenofobia⁸, manifestação hostil em relação ao diferente no tocante à cultura ou localização geográfica⁹. Em seguida, o professor pode orientar para que relacionem cada comentário à temática abordada, analisando marcas de discurso de ódio.</p>	

⁷ Para aprofundar-se na temática DISCURSO DE ÓDIO, sugerimos acessar:

1 - <http://saferlab.org.br/o-que-e-discurso-de-odio/index.html>

2 - <https://www.conjur.com.br/2020-jun-01/publico-privado-discurso-odio-liberdade-expressao>

⁸ Para aprofundar-se na temática XENOFOBIA, sugerimos acessar:

1 - <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/xenofobia.htm>

2 - <http://direito.folha.uol.com.br/blog/nordestino-raa-cor-etnia-ou-religio#:~:text=Chamar%20algu%C3%A9m%20de%20nordestino%20n%C3%A3o,inj%C3%BAria%20agravad%20pelo%20conte%C3%BAdo%20racial.>

⁹ Como sugestão: elenque notícias que estejam diretamente relacionadas com o conceito de xenofobia, enfatizando o preconceito contra nordestinos. Além de mais uma oportunidade de trabalho com o gênero notícia, isso irá aprofundar a discussão acerca da xenofobia.

Importante também explorar a parte visual. Para isso, chame a atenção dos alunos para o traçado feito em cima do espaço de onde deveria estar a foto do leitor comentarista. Sugerimos que diga aos alunos que essa linha indica a interação com os comentários e que muitas até concordaram com a visão do comentarista.

Além disso, é importante evidenciar, também, os ícones de dedos “aprovando” e “reprovando” o comentário feito.

3ª ETAPA

Nesta terceira etapa, a realização de uma enquete com a turma para saber se os comentários deveriam ser excluídos da página, bem como se as pessoas deveriam punições ou deixar aberto para quem quiser se expressar, é uma boa ideia. Isso pode ser uma diagnose acerca do pensamento da turma frente à temática que está sendo discutida. E o professor pode aproveitar para fazer as suas considerações.

4ª ETAPA

Nesta última etapa, solicitar que os alunos elaborem um gráfico para verificar a quantidade de pessoas que interagiram com a notícia manifestando-se de maneira xenofóbica ou alinhada ao conteúdo dá a dimensão da heterogeneidade cultural e identitária dos participantes. Também é um momento ideal para orientá-los a levar em conta as participações, também, de quem apenas “aprovou” ou “reprovou” clicando nos respectivos ícones. Esta atividade também possibilita uma aventura na interdisciplinaridade junto ao professor de Matemática.

3.3 Síntese

Na última dimensão da sequência didática, a síntese, o aluno é convidado a manifestar o que aprendeu durante a mediação da leitura do gênero notícia. Este momento é importante, porque, apesar de já ser perceptível a interação do aluno com o objeto de estudo por meio das atividades já realizadas ao longo da sequência, é aqui que ele desenvolverá, de forma autônoma e com as habilidades que mais o representam, o que de significativo ficou como fruto do trabalho desenvolvido. A ideia é fazê-lo manifestar de forma crítica a síntese do conteúdo abordado.

ETAPA FINAL

Aqui, sugerimos uma pesquisa e socialização de notícias de fatos inusitados divulgados em jornais do Brasil. O professor pode intitular esta atividade como “ACONTECEU NO BRASIL”. Seguem as etapas de organização da ação:

1º disponibilize *sites* de jornais confiáveis cujas notícias não sejam *fake news*;

2º divida os alunos em duplas ou pequenos grupos (a depender do número de alunos);

3º dê um tempo para a pesquisa. Lembre-os que o fato noticiado deve ser algo inusitado, como por exemplo o caso do jumento no telhado.

4º uma dica é colocar no Google uma ou duas palavras-chaves com algo totalmente absurdo e clicar em notícias. Ou, ainda, procurar por “fatos curiosos” e clicar em notícias.

5º organize vários espaços com painéis para serem expostas as notícias. Convide os alunos de outras turmas, eles serão o público que irá escutar a exposição dos pesquisadores de fatos curiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, vimos que a temática da leitura tem sido muito discutida em projetos acadêmicos, teses de doutorado, dissertações e outros meios de discussões teóricas acerca da formação de leitores nas escolas brasileiras. Não obstante a tudo isso, a experiência docente tem nos mostrado que o trabalho com a leitura ainda gera muitas incertezas no ambiente escolar, mesmo com tantos investimentos relacionados a projetos e atividades cotidianas envolvendo essa prática da linguagem.

Na tentativa de sanar a problemática, este trabalho oferece práticas planejadas de mediação da leitura na sala de aula, ou seja, traça um caminho metodológico que contribui para a formação do professor mediador na condução dos trabalhos. Dessa forma, é possível afirmar que mediação adequada parte do desenvolvimento de habilidades didáticas que articulam os saberes e fazem os estudantes romperem limites do texto.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma reflexão para a importância de pensar a leitura como atividade permanente no conjunto das atividades propostas diariamente pelo professor, justamente pela capacidade de contribuir para a formação do sujeito crítico, tão almejado pela educação contemporânea.

Dessa forma, o trabalho efetivou-se ao apresentarmos as contribuições que a Linguística Textual trouxe à mediação do gênero textual notícia em *sites* de jornais eletrônicos. Destarte, esta pesquisa representa, para a área da formação continuada de professores de Língua Portuguesa um ganho significativo no sentido de refletir sobre as práticas de mediação de leitura e a necessidade de planejar ações de intervenção para o desenvolvimento leitor do aluno.

Assim, esperamos que o trabalho possa contribuir para a prática no tocante ao trabalho com a mediação da leitura, sobretudo no que diz respeito à utilização de espaços virtuais como elemento motivador para atrair o aluno ao ato de ler. Trata-se de um trabalho voltado para o auxílio ao professor no sentido de desenvolver a competência leitora a partir de textos multimodais, como a notícia em sites de jornais eletrônicos, a partir de atividades de mediação sequenciadas.

REFERÊNCIAS

Agência Lupa. **Desvendando Fake News**. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>. Acesso em: 28 out. 2020.

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

Brasil Escola. **O que é xenofobia**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-xenofobia.htm>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>. Acesso em: 02 fev. 2020.

LIRA, Artur. **Jumento sobe em telhado de casa em Cajazeiras, Sertão da PB**. G1.globo.com. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/jumento-cai-em-cima-de-telhado-de-casa-em-cajazeiras-sertao-da-pb-video.ghtml>. Acesso em: 28 out. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O USO DE ITENS LEXICAIS E DE EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS EM DADOS DE FALA ESPONTÂNEA

Josenildo Barbosa FREIRE¹
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
josenildo.bfreire@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho analisa o uso sociolinguístico de itens lexicais e de algumas expressões linguísticas presentes na fala de dois informantes idosos, analfabetos, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino. As contribuições teórico-metodológicas que fundamentam a descrição e a análise do objeto em tela provêm da Sociolinguística de inspiração laboviana (Labov, 1963, 1966, 2008[1972]) e da Teoria da Variação e da Mudança Linguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]). Essa abordagem linguística assume que tanto fatores sociais (por exemplo, sexo, nível de escolaridade e faixa-etária dos informantes, estilos de registro linguístico, entre outros) quanto aspectos internos ao próprio sistema linguístico (como a classe de palavra, os contextos fonológicos antecedentes e/ou posteriores, a quantidade de sílabas, a posição do acento tônico, entre outros) funcionam como elementos de condicionamento sociolinguístico de usos de uma dada variedade linguística. A amostragem analisada está igual e socialmente estratificada por sexo, faixa etária e nível de escolaridade, e com 2 informantes oriundos e residentes de uma comunidade de fala localizada no interior do Rio Grande do Norte. A técnica de coleta de dados foi a entrevista sociolinguística, que é forma padrão de coleta de dados da abordagem linguística aqui assumida. As ocorrências encontradas foram identificadas, transcritas e submetidas a uma análise qualitativa. Os primeiros resultados analisados indicam que há um conjunto de itens lexicais e de algumas expressões linguísticas que é próprio do falar e do perfil sociolinguístico dos informantes pesquisados, e que esses processos de variação sociolinguística são indícios de que a língua, além de constituir um sistema de signos linguísticos, é, predominantemente, sujeita às necessidades comunicativas e expressivas dos seus falantes. Esses achados linguísticos abrem caminhos para desdobramentos futuros, sobretudo ao permitirem uma reflexão acurada dos usos sociais da língua. Assim, conclui-se que a variação linguística é um fato social, constituindo uma forma de identificação sociolinguística dos falantes. Desse modo, sendo um fato intrínseco às línguas, os processos de variação linguística devem constituir objeto de descrição e de análise linguística e, no contexto escolar, pode-se tornar objeto de ensino e de reflexão do fazer pedagógico de qualquer educador.

PALAVRAS-CHAVE: Variação. Comunidade de fala. Itens lexicais. Expressões linguísticas.

¹ Doutor em Linguística, pela UFPB. Professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado do Rio grande do Norte (SEEC-RN). E-mail: josenildo.bfreire@hotmail.com; ORCID: : <https://orcid.org/0000-0003-3637-471X>.

LINGUISTIC VARIATION: THE USE OF LEXICAL ITEMS AND LINGUISTIC EXPRESSIONS IN SPONTANEOUS SPEECH DATA

ABSTRACT: This work analyzes the sociolinguistic use of lexical items and some linguistic expressions present in the speech of two informants, elderly, illiterate, one male and the other female. The theoretical-methodological contributions that underlie the description and analysis of the object on screen come from Sociolinguistics of Labovian inspiration (Labov, 1963, 1966, 2008[1972]) and from the Theory of Variation and Linguistic Change (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]). This linguistic approach assumes that both social factors (such as gender, educational level and age group of informants, styles of linguistic registration, among others) and aspects internal to the linguistic system itself (such as word class, phonological contexts antecedents and/or posteriors, the number of syllables, the position of the tonic accent, among others) function as elements of sociolinguistic conditioning of uses of a given linguistic variety. The sample analyzed is equally and socially stratified by gender, age group and level of education, and with 2 informants originating and residing from in a speech community located in the state of Rio Grande do Norte. The data collection technique was the sociolinguistic interview, which is the standard form of data collection in the linguistic approach adopted here. The occurrences found were identified, transcribed and submitted to a qualitative analysis. The first results analyzed indicate that there is a set of lexical items and some linguistic expressions that is characteristic of the speech and the sociolinguistic profile of the researched informants, and that these processes of sociolinguistic variation are indications that language, in addition to constituting a system of linguistic signs, is predominantly subject to the communicative and expressional needs of its speakers. These linguistic findings open ways for future developments, above all by allowing an accurate reflection of the social uses of language. Thus, it is concluded that linguistic variation is a social fact, constituting a form of sociolinguistic identification of speakers. Therefore, being an intrinsic fact to languages, processes of linguistic variation must constitute an object of description and linguistic analysis and, in the school context, it can become an object of teaching and reflection of the pedagogical work of any educator.

KEYWORDS: Variation. Speech community. Lexical items. Linguistic expressions.

1 INTRODUÇÃO

Os usos sociais da língua revelam diferentes dimensões que constituem as variedades ou os dialetos que ocorrem em uma dada comunidade de fala, daí ser necessário a realização de investigação linguística em dados de fala coletados espontaneamente. A abordagem dos usos reais da língua permite compreender seu funcionamento como um fato social e não apenas no que diz respeito ao reconhecimento ou à identificação de um

sistema de signos constituindo, assim, uma forma de identificação linguística dos seus falantes.

Em vista disso, admite-se que há a necessidade da realização de investigações sociodialetais dos usos linguísticos sob o viés de perspectivas linguísticas que não contemplem apenas os aspectos internos da língua, mas, sobretudo, o funcionamento das variedades sociais existentes nas comunidades de fala. Modelos de investigação centrados nos usos linguísticos podem oferecer contribuições nessa direção. A Teoria da Mudança e da Variação Linguística (Labov, 1993, 1966, 2008[1972]), por exemplo, de base laboviana, pode ser uma alternativa de investigação sociodialetal.

Neste sentido, no presente estudo, pretende-se descrever e analisar o uso de itens lexicais e de algumas expressões linguísticas que foram produzidas durante a conversação realizada com dois falantes da variedade potiguar, os quais são idosos, analfabetos e de ambos os sexos. Os resultados encontrados podem exemplificar alguns dos vários aspectos da peculiaridade e do perfil sociolinguístico desses informantes e, assim, introduzir reflexões acerca dos usos sociais da língua em diferentes contextos de fala.

A amostra de fala aqui utilizada pode servir como uma breve incursão que evidencia que os usos linguísticos são condicionados por fatores sociais, revelando um intrincado processo da inevitável e da incontornável variação linguística existente nas línguas naturais.

As pesquisas variacionistas têm revelado que o falante usa a fala conforme for o contexto imediato de comunicação verbal no qual estiver inserido. Ao mesmo tempo, esse falante deixa emergir, nesses momentos de interação, o estilo linguístico denominado vernacular, ou seja, aquele modo linguístico que é próximo da fala e resultante de situações menos formais, como em uma conversa na rua, no metrô, no bar etc.

Dessa forma, reconhece-se que há importantes distinções teóricas que norteiam a pesquisa e o pesquisador. Toda variedade linguística apresentará situações sociocomunicativas de maior monitoração estilística, dependente dos graus de formalidades/registros, de modalidades (orais e escritas) e de normas, sejam elas cultas ou populares, padrão ou não-padrão. Assim, associa-se, neste trabalho, a ideia de Vieira (2014, p. 300-301), quando afirma que “[...] indivíduos falantes de variedades cultas ou populares, de meios urbanos ou rurais, na escrita ou na fala, alternam seu estilo em função das diversas situações circunstâncias sociocomunicativas”.

O reconhecimento desse fato permite que se alarguem diversas noções linguísticas, tanto no interior dos estudos linguísticos quanto no dos estudos voltados para o ensino de língua materna. Assim, por exemplo, passa-se inevitavelmente a reconhecer a língua como um conjunto de variedades linguísticas e que está condicionada por uma série de fatores de ordem interna e externa simultaneamente.

Ainda nesta direção, o ensino de português pode ser beneficiado pela promoção de uma pedagogia que é sensível aos usos sociais que emergem da língua em detrimento de uma postura de ensino centrada apenas na realização de uma prática escolar de gramática voltada para a abordagem de gramática tradicional. Na verdade, há tantas gramáticas quanto há tantas variedades linguísticas.

Neste trabalho, assume-se que há diferenças estabelecidas entre a norma-padrão, a qual diz respeito a um construto sócio-histórico que, segundo Bagno (2003), consiste em um padrão idealizado na tradição gramatical para contextos formais e, portanto, constitui um uso subjetivo; e que há a variedade linguística popular, a qual é usada por falantes reais em situações reais de comunicação e, desse modo, se configura como objetiva.

Essas concepções conseguem cobrir uma dimensão, tanto do ensino quanto da descrição e da análise de usos linguísticos, que permite fugir daquela velha noção de língua

e de gramática que, ainda, pode pairar não só no contexto escolar, mas, principalmente, no imaginário popular, que, por vezes, concebe a língua como sinônimo de gramática tradicional.

Para dar conta dessa proposta, o trabalho está organizado da seguinte forma, além desta introdução. A segunda seção é dedicada à descrição da fundamentação teórica que embasa o presente estudo; na terceira seção, por sua vez, apresentam-se a metodologia e o *corpus*; na quarta seção, descrevem-se e analisam-se os resultados alcançados, e, por fim, esboçam-se as considerações finais da pesquisa e os possíveis desdobramentos teóricos futuros.

2 SOCIOLINGUÍSTICA: A LÍNGUA NO CONTEXTO SOCIAL DE USO

A Linguística ganhou significativo poder de explicar os usos dialetais quando incorporou o componente social como fonte de condicionamento. Essa realidade foi impulsionada pelos estudos realizados pelo pesquisador norte-americano William Labov (1966; 2008 [1972]) ao demonstrar que a variedade linguística de qualquer comunidade de fala está correlacionada por restrições linguísticas (fatores internos) e restrições sociais (fatores externos e estilísticos).

Contudo, longo foi o percurso feito pelos estudos linguísticos de base variacionista, sejam nas perspectivas qualitativa/etnográfica, quantitativa e/ou geolinguística, para introduzir e consolidar a noção de variação linguística como um fato social inerente das línguas humanas. Esse caminho passou necessariamente pelas discussões dos Neogramáticos, dos linguistas histórico-comparativos, das diversas vertentes estruturalistas e funcionalistas e até por modelos de base gerativista, para dar às pesquisas sociodialetais um espaço na agenda de investigações da Linguística.

Os trabalhos anteriores à Sociolinguística (macroárea da Linguística que ficou mundialmente conhecida por analisar os idiomas a partir do seu uso social) já tinham investigado a língua como fato social ou realizado estudos histórico-comparativos a fim de se estabelecer aspectos gerais das línguas por meio da comparação entre diversas delas. Contudo, o aspecto relacionado à fala foi deixado no segundo plano: basta ver o recorte epistemológico de Saussure (1997 [1916]) entre *langue* e *parole*.

Além disso, com a abordagem gerativista (Chomsky, 1979[1975]), delimita-se novamente um objeto centrado na competência do falante-ouvinte-ideal em detrimento do desempenho. Assim, nos termos de Camacho (2013), esses dois modelos – Estruturalismo e Gerativismo – estabelecem o axioma da categoricidade nas pesquisas linguísticas.

Nesse sentido, em ambas perspectivas de estudo, os usos sociolinguísticos são considerados fenômenos excepcionais, frutos puramente de mistura ou de contato dialetal. Assim, as formas linguísticas oriundas de falantes não escolarizados, ou produzidas em contextos informais, consideradas como registros inferiores ou de normas populares, são colocadas em um segundo plano.

Todavia, essa proposição remete necessariamente à noção de prestígio que tem a forma falada tanto quanto o poder socioeconômico que tem o seu falante. Entende-se que o valor social que tem o falante de uma determinada variedade linguística também é o mesmo valor atribuído ao seu estilo de falar. Desse modo, constatam-se que as línguas não só variam e/ou mudam, mas são avaliadas e percebidas socialmente de modos diferentes.

Bortoni-Ricardo (1996), ao apresentar aspectos do cenário que permitiu a emergência da Sociolinguística como disciplina que estuda os fenômenos, processos e/ou variedades linguísticas, elenca três postulados que contribuíram para a implementação e a consolidação dessa área de investigação: a noção de relativismo cultural, a de heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função linguística.

Nesse sentido, passou-se a reconhecer que não há variedade linguística superior ou inferior, civilizada ou de bárbaros, mas, sim, diferenças dialetais entre as formas linguísticas utilizadas por uma comunidade de fala. Dito de outro modo, as variantes têm o mesmo valor representacional e podem ser intercambiáveis no mesmo contexto; além do mais, a variação e a mudança linguística são reconhecidas como propriedades constitutivas das línguas, não como uma dimensão acessória. Assim, desloca-se a atenção da estrutura para a díade função-uso em contextos comunicativos reais, o que se permite admitir que ocorreu um salto de qualidade ao se explicar fenômenos e processos linguísticos relevantes que ocorriam nas comunidades de fala.

A consolidação da Sociolinguística no interior das teorizações da Linguística também ocorre devido aos pioneiros trabalhos variacionistas de William Labov (1966, 2008 [1972]). No primeiro deles, em *Martha's Vineyard*, Labov investigou a centralização da primeira vogal dos ditongos /ay/ e /aw/ (como em *right* e *house*, respectivamente) e constatou que os resultados estão condicionados por fatores sociais, como a história social da ilha, a influência da variação estilística, bem como os processos de avaliação social que aquelas formas e suas variantes recebiam naquela comunidade de fala examinada, por exemplo.

Posteriormente, em 1972, Labov realiza um novo estudo variacionista em entrevistas no *Lower East Side*. Assim, o autor analisou os resultados de uma forma variável que estava em processo de mudança na fala dos nova-iorquinos: o uso do /r/ pós-vocálico, como em *car* e em *beer*. E, mais uma vez, os resultados confirmam que há estratificação social do uso dessa variável.

Desse modo, Labov inicia um longo percurso, o qual segue com outros trabalhos e pesquisadores atualmente no que se refere ao estabelecimento de métodos capazes de identificar a variação linguística como parte constitutiva das línguas naturais. De maneira

geral, esses estudos variacionistas evidenciam que a variação linguística não é um epifenômeno, muito pelo contrário: ela constitui um fato da língua, fato este que é ordenado e previsível.

Seja na perspectiva qualitativa, quantitativa ou geolinguística, ou mesmo numa abordagem mista dessas vertentes, é possível fotografar – para fazer uma remissão à contribuição de Tarallo (2004 [1985]) – os usos sociais da língua. Seja tomando como enfoque o tempo aparente e/ou real, os usos sociais da língua podem ser visualizados em diferentes fenômenos variáveis: apagamentos, epênteses vocálica ou consonantal, monotongação, enfraquecimento, assimilação, palatalização, labialização, harmonia vocálica, sândi externo, ou ainda por meio de itens lexicais e de expressões linguísticas variadas.

Associado ao método padrão de coleta de dados na Sociolinguística, que é a entrevista laboviana, o avanço das ferramentas tecnológicas possibilitou o uso de *softwares* que permitem o cálculo de frequências, percentagens e pesos relativos para análise variacionista, como ocorre com o *Goldvarb X* (Sankoff; Tagliamonte; Smith, 2005) – uma ferramenta quantitativa que permite a análise multivariada simultaneamente de fatores linguísticos e sociais.

Contudo, neste trabalho, optou-se por realizar uma análise qualitativa dos dados coletados, uma vez que não se realiza, neste trabalho, o estudo de uma variável fonológica em particular, por exemplo, mas, sim, de itens e de algumas expressões linguísticas que estão no estilo vernacular de dois informantes idosos. Além disso, para a realização de análise quantitativa se requer um número maior de variantes linguísticas para serem rodadas no respectivo programa.

Na seção seguinte, apresentam-se aspectos do caminho metodológico percorrido nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA E *CORPUS*

Os dados foram coletados durante a realização de conversações entre dois informantes: FBS (masculino, idoso, analfabeto, 69 anos) e SBF (feminino, idosa, analfabeta, 77 anos), falantes da variedade norte-rio-grandense. A comunidade de fala dos informantes escolhidos está localizada no interior de referido estado brasileiro.

Para a coleta dos dados utilizou-se um aparelho Panasonic, RR-US430. As conversações foram previamente agendadas e realizadas na casa dos próprios informantes, com duração de, no máximo, 40 minutos. Verificou-se que o ambiente estava tranquilo, sem ruídos e com os aparelhos eletrônicos ligados, possibilitando, assim, um local agradável para a realização desse procedimento de pesquisa. As conversas foram gravadas, armazenadas eletronicamente e, em seguida, as ocorrências foram transcritas.

A técnica da conversação aqui utilizada consistiu em pedir aos informantes que falassem sobre aspectos da história de suas vidas, como, por exemplo: infância, familiares/pais, lembranças de fatos passados, entre outros, seguindo os módulos presentes numa entrevista sociolinguística convencional. Contudo, ressalta-se que, dependendo do desenvolvimento da entrevista, esses módulos foram utilizados com maior ou menor intensidade, o que categoriza a técnica empregada para a realização desta pesquisa como semidirigida.

Para a presente investigação, foram transcritos apenas aqueles itens e expressões linguísticas que, sob a ótica do pesquisador, não são mais usadas na fala de informantes adolescentes ou mais jovens, e que comporão dois quadros para as devidas análises, dispostas na seção a seguir.

Para fins de efeitos comparativos e, ao mesmo, para corroborar com as ideias aqui ventiladas, os dados presentes nos quadros 1 e 2, a seguir, podem permitir o estabelecimento de generalizações acerca dos processos analisados.

Em seguida, na seção 4, apresentam-se a descrição e a análise dos dados coletados.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização das entrevistas, as ocorrências identificadas como próprias da fala dos informantes investigados foram transcritas e estão expostas nos quadros 1 e 2, respectivamente, correspondentes às variantes do informante 1 e da informante 2.

O quadro 1, disposto a seguir, exhibe as ocorrências do informante FBS (masculino, idoso, analfabeto, 69 anos).

Quadro 1: Itens lexicais e expressões do informante 1

<p>“Pirambeira da serra...” “Cantorezinhos requenguelas...” “Só tem nas rebarbas de Belém, no centrão não...” “Aqui fica os rebustai...” “E o papagaio desceu na braceira do rio para Ceará Mirim...” “Ele começa a encavalar...” “Ela é um quebra-galho...” “Cresce que nem inhaca...” “São propriedades para vender...” “Tomar a benção dentro do carro...” “Vai haver uma lambizagezinha...”</p>

Fonte: Própria do autor.

Já o quadro 2 exhibe as ocorrências da informante SBF (feminino, idosa, analfabeta, 77 anos).

Quadro 2: Itens lexicais e expressões da informante 2

<p>“Cabeça de fololô...” “Toda faceira...” “Bastinho tirou oito anos...” “Ele está um pordo inteiro...” “É bom de grafo...”</p>
--

<p>“O mais novo deu uma quebrada...” “Ele está escravatando os dentes...”</p>

Fonte: Própria do autor.

Para efeito de ilustração, expõe-se uma amostra dos itens lexicais e de algumas expressões linguísticas presentes nas duas entrevistas realizadas, as quais estão exibidas, respectivamente, nos quadros 1 e 2 deste trabalho.

Pode-se verificar que são itens lexicais e expressões linguísticas que marcam o lugar de fala dos informantes, pois tais itens e expressões estão diretamente relacionados às formas linguísticas utilizadas para referenciar o mundo possível da interação desses participantes da pesquisa.

Essas realizações linguísticas são, também, resultantes das características sociolinguísticas dos informantes pesquisados, constituindo, portanto, variantes sociolinguísticas que estão integradas aos perfis linguísticos deles, visto que o uso linguístico não corresponde apenas à demonstração ou habilidade de uso de língua, mas, predominantemente, a uma forma de identificação social dos seus usuários.

Assume-se que esses itens lexicais e as expressões linguísticas presentes nas falas dos dois informantes e exibidas nos quadros 1 e 2, respectivamente, são formas de dizer desses falantes. Elas refletem o modo de interagir deles nas situações de comunicação verbal em que estavam inseridos (ou outras situações) e que atendem às suas necessidades comunicativas e expressionais para interagir com seus interlocutores.

Ainda pode-se constatar que os itens lexicais e algumas das expressões linguísticas encontradas não estão presentes nas formas dicionarizadas do Português Brasileiro, portanto, não constituíram formas canônicas de uso da referida língua. Entretanto, ao assumir, e assim assume-se neste trabalho, que a língua é prioritariamente uma forma de identificação social dos seus falantes, essas variantes concretizadas em itens lexicais e em

expressões linguísticas constituem maneiras eficientes da comunicação dos informantes analisados.

Para uma breve discussão e ilustração, tomem-se uma expressão linguística e um item lexical de cada informante para descrição e análise, já que, neste espaço, não é possível discutir todas as ocorrências encontradas.

De acordo com o Quadro 1, o informante FBS produziu as seguintes formas linguísticas: (i) “Cantorezinhos **requenguelas**...” e (ii) “Só tem nas **rebarbas de Belém**, no centrão não...”. O que significam mesmo esses itens lexicais e a expressão linguística em destaques? Em que situações reais da interação verbal estariam presentes e com que finalidade comunicativa poderiam ser emitidas pelo seu produtor? São realizações que poderíamos verificar na fala de informantes mais jovens, por exemplo?

Ao questionar o informante FBS acerca do uso dessas formas linguísticas e após verificar seu contexto de uso na entrevista realizada, o item lexical “**requenguelas**” significa, entre outras nuances de sentido, “de baixo prestígio, iniciante, sem domínio da prática artística que desenvolve”; já a expressão linguística “**rebarbas de Belém**” tem como possível co-referente “às margens de, nos arredores de, em volta das terras de”, entre outros.

Essas formas linguísticas fazem parte do repertório lexical e comunicativo do informante FBS, constituindo variantes linguísticas que permitem que ele expresse por meio delas o conteúdo, a informação, o conhecimento, entre outros, que ele tem para falar o seu projeto de “querer dizer” nas interações verbais. O falante existe para falar e, para tanto, utiliza os diversos recursos lexicais e gramaticais que a língua pode oferecer para alcançar esse fim.

De acordo com o Quadro 2, a informante SBF realizou as seguintes variantes: (i) “Ele está **escravatando os dentes**...” e (ii) “Cabeça de **fololô**...”. Também se questionou à

referida informante sobre o possível significado e o sentido dessas formas linguísticas por ela produzidas.

Novamente, vai-se perceber que as variantes linguísticas realizadas por SBF atendem à forma de dizer dos falantes que estão no perfil sociolinguístico de informantes como SBF, como também àquelas produzidas por FBS. Assim, para a expressão “**escravatando os dentes...**”, são possíveis os seguintes sentidos: “livre, solto como uma..., fazendo o que quer...”, entre outros, revelando o modo de dizer da falante ao comunicar; já o item lexical “**fololô...**” pode apresentar como possíveis significados os sinônimos: “redondo, grande, oval...”, por exemplo.

Por conseguinte, o mesmo se dá com as outras realizações presentes nos Quadros 1 e 2. São formas de dizer dos falantes. Elas possibilitam, de acordo com o perfil sociolinguístico desses falantes, que eles ocupem um espaço de interação verbal utilizando-se itens lexicais e de expressões linguísticas que são integrantes da sua variedade linguística.

Em trabalho anterior (FREIRE, 2023), tinha-se assumido, e aqui corrobora com o que está sendo defendido, que a variação linguística pode se constituir, em diferentes níveis da gramática, como um pano de fundo para (i) reconhecer a pluralidade do comportamento linguístico presente tanto na língua falada quanto na língua escrita e que (ii) é possível refletir sobre como o ensino de língua pode captar essa realidade do sistema linguístico.

Na seção seguinte, são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, à luz da Teoria da Variação e da Mudança Linguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]), descreveu-se e analisou-se a variação linguística de itens lexicais e de expressões linguísticas presentes na fala de dois informantes idosos, analfabetos, sendo um do sexo masculino e o outro do sexo feminino, pertencentes a uma comunidade de fala do interior do Rio Grande do Norte.

Os resultados encontrados indicam que há a produção de itens lexicais e de algumas expressões linguísticas presentes na fala dos dois informantes, as quais são compreendidas, ao mesmo tempo, como resultantes e condicionadas pelo perfil sociolinguístico dos entrevistados.

A realização dos itens lexicais e de algumas expressões linguísticas descritos e analisados aponta na direção de que, mesmo sendo a língua um sistema, ela está sujeita aos deslizos e/ou aos alargamentos de sentidos que os falantes imprimem na língua mediante seus usos em contextos específicos de fala para atender às necessidades expressivas e comunicativas dos próprios falantes.

Entendeu-se que essa visão de língua é captada pelas abordagens linguísticas que estão centradas nos usos linguísticos como práticas sociais que os falantes realizam durante a interação verbal. A perspectiva assumida pela Teoria da Variação e da Mudança Linguística (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]) contribui nessa direção, sobretudo ao destacar que a língua constitui um sistema social de identificação dos falantes.

O trabalho em tela aponta para alguns desdobramentos teóricos a serem realizados posteriormente. Por exemplo, (i) aumentar o número de informantes e com novas amostras também estratificadas socialmente para realizar não apenas estudos qualitativos, mas, também, quantitativos; (ii) realizar estudos comparativos com outras variedades linguísticas a fim de verificar se ocorrem (ou não) itens lexicais e de algumas expressões linguísticas semelhantes às que foram encontradas e, assim, traçar perfis sociolinguísticos

de falantes de variedades diferentes; e (iii) promover testes de avaliação sociolinguística para identificar se os sentidos apresentados pelos informantes, neste estudo, dos itens lexicais e de algumas expressões linguísticas, são parecidos ou não, como também seu nível de aceitação sociolinguística.

Outras aplicações podem ser realizadas a partir de reflexões teóricas como as que aqui se empreenderam. Neste sentido, o ensino de Língua Portuguesa pode beneficiar-se de achados empíricos e, assim, promover uma prática pedagógica que favoreça a inclusão e/ou a discussão acerca da existência de variedades linguísticas urbanas de menor prestígio social e, conseqüentemente, atenuar práticas de preconceito linguístico.

De modo geral, mesmo reconhecendo que a presente amostra analisada foi pequena, é possível, a partir dos resultados e da literatura pertinente, estabelecer generalizações que permitem conceber a língua como um sistema socialmente condicionado, diferentemente da abordagem adotada pela Gramática Tradicional.

Essa nova abordagem linguística ainda permite encarar novas variantes linguísticas como uma realidade própria da língua. Assim, itens lexicais e expressões linguísticas, além de ganhar formas no sistema, adquirem também novas funções que atendem perfeitamente ao processo de uso de qualquer língua e aos propósitos comunicativos dos seus falantes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. O debate sobre a aplicação da Sociolinguística à Educação. *In*: BRANDÃO, S.; INDIANI, M. T. (org.). **Pesquisa e Ensino da Língua: Contribuições da Sociolinguística**. Anais do Ensino – Simpósio do GT de Sociolinguística da ANPOLL. p. 17-30, 1996.

CAMACHO, R. G. **Da Linguística formal à Linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CHOMSKY, N. **A gramática generativa**. Lisboa: Edições 70, 1979[1975].

FREIRE, J. B. **Variação Linguística: O que dizem os textos escolares?** Maringá: Viseu, 2023.

LABOV, W. The social motivation of sound change. **Word**, n. 19, p. 273-307, 1963.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. 2. ed. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge U. Press, 2006 [1966].

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. *In*: PAULSTON, C. B.; TUCKERT, G. R. (org.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Oxford: Blackwell, 2003[1969]. p. 234-250.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Carolina Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. **Goldvarb X**. Computer program. Department of Linguistics, University of Toronto, Canadá. Disponível em: http://individual.ca/tagliamonte/goldvarb/GV_index.htm, 2005.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997, [1916].

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004 [1985].

VIEIRA, S. R. Variação Estilística e ordem dos clíticos pronominais: a influência dos gêneros textuais e dos veículos jornalísticos. *In*: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C., M. N. de (org). **Variação Estilística: Reflexões Teórico-Metodológicas e Propostas de Análise**. Coleção Linguística. V3. Florianópolis: Insular, 2014. p. 281-302.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS

Melbiany Barros SARAIVA
Universidade Federal de Alagoas
mel.biany@hotmail.com

Aldir Santos DE PAULA
Universidade Federal de Alagoas
aldir.paula@fale.ufal.br

RESUMO: Uma das funções da instituição escolar é oportunizar aos estudantes atividades que permitam o maior contato possível com a diversidade linguística em suas situações reais de uso da língua, de modo a ampliar sua competência comunicativa. Inseridas nessa pluralidade linguística estão as variações linguísticas, as quais se adequam ao contexto sociocomunicativo em uso. Este artigo apresenta breves reflexões pautadas nos pressupostos da sociolinguística no que concerne à importância do estudo da variação linguística nos documentos norteadores das aulas da Educação Básica das escolas brasileiras, a partir das contribuições de Bagno (2009; 2012), Marcuschi (1997; 2010), Falsarella (2004), Martelotta (2011), dentre outros. Ao realizar uma pesquisa documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), conclui-se que é possível desenvolver um trabalho com o foco na variação linguística, mesmo que não seja posto de modo esclarecedor nesses documentos como esse trabalho será desenvolvido. Evidencia-se também a importância das ações do profissional docente e do fortalecimento no papel dos currículos como elementos determinantes para o processo de ensino-aprendizagem, no que se refere ao estudo dos fenômenos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística. Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.

THE GUIDING DOCUMENTS OF BASIC EDUCATION AND THEIR SOCIOLINGUISTIC CONTRIBUTIONS

ABSTRACT: One of the functions of the school institution is to provide students with activities that allow the greatest possible contact with linguistic diversity in their real situations of language use, in order to expand their communicative competence. Inserted in this linguistic plurality are linguistic variations, which adapt to the socio-communicative context in use. This article presents brief reflections based on the assumptions of sociolinguistics regarding the importance of studying linguistic variation in the documents guiding Basic Education classes in Brazilian schools, based on the contributions of Bagno (2009; 2012), Marcuschi (1997; 2010), Falsarella (2004), Martelotta (2011), among others. When carrying out documentary research on the National Curricular Parameters – PCN (Brazil, 1998) and the National Common Curricular Base – BNCC (Brazil, 2017), it is concluded that it is possible to develop work with a focus on linguistic variation, even if it is not explain how this work will be carried out in these documents. The importance of the actions of the teaching professional and the strengthening of the role of curricula as

determining elements for the teaching-learning process is also evident, with regard to the study of linguistic phenomena.

KEYWORDS: Linguistic variation. Basic education. Common National Curriculum Base.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os documentos oficiais de orientação para a Educação Básica têm contemplado propostas de atividades que reforçam a necessidade de uma prática em que os fenômenos de variação linguística sejam considerados e salientam que os professores de Língua Portuguesa devem propor a “elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos” (Brasil, 1998, p. 83).

No entanto, não é raro encontrar, nos diversos contextos sociais, um posicionamento carregado de estigma gerado pela aversão à variação linguística, que traz como consequência a ideia de que o falante do Português Brasileiro (PB) não domina o seu idioma e, nas salas de aula, de que a Língua Portuguesa é muito difícil de aprender, já que, historicamente, tais aulas devem garantir o domínio de regras da gramática normativa. Sobre esse pensamento, Bagno (2009, p. 51) afirma que

Todo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, na concepção científica da linguística moderna, significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de funcionamento dela. (Bagno, 2009, p. 51).

No ambiente escolar, a Sociolinguística Educacional, ancorada nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e Bagno (2009; 2012), oferece relevante contribuição pedagógica aos documentos que orientam a Educação Básica, além de ajudar os professores na compreensão de questões que permeiam a variação linguística encontrada nas produções em sala de aula, além de promover uma reflexão sobre a flexibilidade e a

dinamicidade da língua, trazendo orientações de como tratar as formas de adequações necessárias próprias de cada contexto interativo.

Partindo dessa concepção, este trabalho procura refletir sobre algumas temáticas, as quais serão abordadas distintamente em cada tópico que a partir daqui serão desenvolvidos, sempre relacionando-as com os documentos norteadores da Educação Básica nas aulas de Língua Portuguesa, a saber: os PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2017; 2018). Feita a introdução, o primeiro tópico trata a abordagem da variação linguística nesses documentos. Já o segundo tópico é dedicado ao tratamento dessa variação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Seguidamente, apresentam-se as considerações finais e as referências levantadas para este estudo.

1 A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Como já dito, nos estudos sociolinguísticos, a natureza da linguagem é apresentada como social, sendo assim, a língua é vulnerável às questões relacionadas ao uso e é demonstrada de modo heterogêneo, sendo, portanto, passível de variação e de mudança. Desde 1997, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –* (BRASIL, 1998), a visão de língua polissistêmica (Bagno, 2012) vem sendo considerada nos documentos oficiais da educação brasileira como um meio de dar um novo significado ao ensino da língua.

Nessa nova visão, os estudos linguísticos apresentam como pertinente o componente social e descortina a existência de uma variação ligada à comunidade de fala, já que o falante tem a possibilidade de se comunicar de várias formas, ao considerar os distintos contextos comunicativos. Desse modo, a língua não é vista apenas como um

sistema de regras categóricas e invariantes, mas passa a ser compreendida como um sistema variável, o que permite assimilar seus elementos internos e externos.

Seguindo esse pensamento, Martelotta (2011) discorre que a variação é tida como essencial às línguas, o que possibilita apresentar formas distintas com significados e funções equivalentes numa mesma comunidade de fala, seja no nível do vocábulo, da morfossintaxe e/ou do fonético-fonológico, coexistindo ao longo do tempo ou apresentando um estágio de mudança.

Ao publicar os *PCN*, o Ministério da Educação - MEC apresentou para a educação brasileira uma ressignificação de ensino da Língua Portuguesa em todo o território nacional, que serviria de modelo a ser utilizado por estados e municípios ao elaborarem os seus currículos, já que esses documentos oficiais vieram como reforço ao que os sociolinguistas já teorizavam. Santos e Melo (2019, p. 116) afirmam que: “É esse fator social atrelado à cultura, à história e à espacialização, tanto sincrônica quanto diacronicamente, que garante muitas variedades dialetais na Língua Portuguesa, no Brasil, por exemplo”.

Sabe-se que é no contexto social que os falantes estabelecem suas relações interativas de comunicação, e a instituição escolar é partícipe desse contexto, o que possibilita o estudo e a sistematização dos fenômenos linguísticos existentes. Para Görski e Coelho (2009, p. 76), “[...] o sistema linguístico não é homogêneo, mas é constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas), que atuam em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo”. Para as autoras, essa não homogeneidade que a linguagem posta em uso permite pode ser categorizada, tipologicamente, como:

a) *Variação diastrática ou social*: nesse tipo de variação, questões socioculturais e socioeconômicas, como sexo, idade, classe social, profissão, grau de escolaridade são

relevantes para análise de fenômenos, tais como: a vocalização, que é a passagem de uma consoante a vogal, como se dá em *falta* pronunciado [^l fawta].

b) *Variação regional ou diatópica*: acontece por causa das diferenças entre regiões. Sendo o Brasil um país continental, é comum serem encontradas palavras ou expressões que exemplifiquem bem esse tipo de variação; serve como exemplo a palavra “macaxeira”, que dependendo da região pode receber o nome de “mandioca”, “aipim”, “maniva”, entre outros;

c) *Variação estilística*: acontece quando o falante, em diferentes contextos comunicativos, faz uso de uma linguagem específica de acordo com o grau de intimidade, com o tipo de assunto e com os interlocutores envolvidos, podendo ir aos extremos de dois estilos, a saber: o formal (discurso com monitoramento linguístico) e o informal (discurso descontraído).

De modo relevante, as propostas apresentadas em documentos oficiais descortinam à comunidade escolar um ensino da língua materna com uma nova caracterização do ensino da língua materna.

Para Santos e Melo (2019),

Tais propostas, em geral, mantêm uma dada uniformidade: esses documentos têm o fito de não só formar professores, mas também alunos capazes de refletir sobre a língua em uso, apartando-se das práticas de preconceito linguístico e de um ensino centrado na Gramática Tradicional. A partir desse desdobramento histórico, acerca da inovação do currículo de língua portuguesa, entendemos que a escola parece funcionar como uma instituição responsável por promover essas reflexões sobre a dinamicidade da língua, bem como fomentar atividades que possibilitem ao discente o contato com as variedades linguísticas, a fim de expandir sua competência comunicativa. (Santos e Melo, 2019, p. 117).

Seguidamente aos PCN (Brasil, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) apresenta a variação linguística com uma proposta do ensino de Língua Portuguesa

delineada a partir de uma visão com traços sociolinguísticos. Esse documento possui caráter normativo, foi editado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado em 2017 pelo MEC. Ele apresenta a sua própria definição como “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7).

A partir da realidade apresentada nesses documentos, vê-se a necessidade de adequação das aulas de Língua Portuguesa à dinamicidade linguística vivenciada pelas comunidades encontradas nessas instituições, mesmo que essas discussões já tenham sido levantadas há algum tempo. Dentre alguns argumentos levantados, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta em seus registros que

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). [...] Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história. (Brasil, 2017, p. 20).

Com isso, a BNCC (Brasil, 2017) reafirma que os documentos norteadores os quais a antecederam, apresenta, dentro de um conjunto de habilidades e de competências, orientações sobre a maneira de ver e de trabalhar a língua, em que as noções de “certo x errado” não são mais o foco nas aulas de língua materna, além de apresentar sugestões que norteiam o fazer pedagógico pautado numa visão em que não são desconsideradas as questões sociais.

Em relação a sua organização, a BNCC (Brasil, 2017) é dividida em duas partes:

1. *a nacional básica curricular*: que dispõe dos currículos escolares mínimos, com os seus conhecimentos básicos, a fim de alcançarem todos os estudantes de todos os estados federativos;

2. *a diversificada*: que diz respeito aos conhecimentos complementares, que levarão em consideração a diversidade brasileira de cada estado federativo, respeitando o seu povo e as suas culturas.

No Quadro 1, é possível observar, comparativamente, as principais modificações existentes entre os PCN e a BNCC nos eixos da linguagem que permeiam as aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 1 – Comparativo entre os PCN e a BNCC

EIXO	PCN	BNCC
<i>Leitura</i>	- Era recomendado que os textos fossem considerados a partir de um contexto. Os gêneros textuais eram baseados, especialmente, na linguagem escrita e nos suportes analógicos, como jornais, livros, cartazes, entre outros.	- A escuta ativa é tida como um comportamento necessário à interpretação do texto oral, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. - Nas habilidades de leitura, é fundamental considerar o contexto de produção, visto que a língua comumente é estudada no seu uso social. - É desenvolvida a cultura digital com os textos multimodais, em que as produções escritas e a audiovisual interagem. Ao final dos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos precisam estar capacitados a ler, compreender e criticar essas produções.
<i>Escrita</i>	- A escrita já era abordada como produto da interação social, no entanto, a produção textual era tida como um procedimento que seguia uma metodologia adequada à aprendizagem dessa prática.	- Leva-se em consideração alguns determinantes sociais da escrita, no momento da produção textual: o contexto, o gênero, a situação de comunicação, o interlocutor, a variação linguística, entre outros. - A habilidade de produção está comumente ligada a outras práticas linguísticas, como as de leitura e as de análise linguística/semiótica. - Traz especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais.
<i>Gramática, análise linguística e semiótica</i>	- As questões gramaticais não foram tratadas de forma objetiva, já que a língua deveria ser considerada em situações de uso.	- As questões gramaticais estão mais explicitadas, norteando esse estudo a cada etapa do Ensino Fundamental. - O estudo da língua deve ser feito de forma contextualizada às práticas sociais, com a

		compreensão das formas de uso e de acordo com o contexto, substituindo a memorização de regras. - A análise linguística, em classe, deve abranger textos multimodais e multissemióticos.
<i>Oralidade</i>	- Já tinha na interação com o outro o instrumento de estudo da língua oral e da escrita, aplicadas em situação de uso. - Estabelecia de forma genérica como abordar e trabalhar a linguagem oral.	- Um fundamento pedagógico de demonstrar competência linguística é a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações de uso. - O documento aponta os conhecimentos necessários às competências e às habilidades linguísticas que dizem respeito às práticas da oralidade, que se espera que as crianças e os jovens desenvolvam em cada etapa da Educação Básica em todo o país.

Fonte: Informações coletadas pelos autores com base em Brasil (1998) e Brasil (2017).

Com essa mudança na concepção do ensino de português, a complexidade que envolve todo o contexto pedagógico sobre as orientações dadas pela BNCC (Brasil, 2017) se constitui motivo de muitos desafios na prática escolar dos professores brasileiros, visto que esse documento veio influenciar diretamente nas políticas públicas e no trabalho docente, através das várias adequações e transposições previstas, principalmente, no que diz respeito às aulas de leitura, de produções de textos orais e/ou escritos e de desenvolvimento de análises linguísticas.

Nesse documento, é possível verificar afirmações como:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão, e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (Brasil, 2017, p. 81).

Sendo assim, um ponto a ser destacado deve ser o da variação linguística como parte integrante do ensino da língua. Marcuschi (1997) pontua alguns aspectos relevantes sobre a variação, especialmente na modalidade oral.

Será de grande valia, pois, mostrar que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto uniforme (não apenas no português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico. Assim, entre muitas outras coisas, a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de variação e mudança, dois pontos de extrema relevância raramente vistas. (Marcuschi, 1997, p. 41).

Ao partir desse pressuposto, é possível verificar que o ensino eficiente da língua não diz respeito, apenas, à distinção feita pelo sujeito entre o que é certo e o que é errado, mas quando existe a possibilidade de ele refletir sobre o uso adequado da língua em diferentes contextos comunicativos, sejam eles orais e os multissemióticos.

Ao fazer uma relação entre a variação e as competências gerais da educação básica abordadas na BNCC, a *Competência 9* (nove) favorece de forma indireta uma reflexão sobre esse fenômeno:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (Brasil, 2017, p. 10).

Já no que diz respeito às competências específicas de Língua Portuguesa, é possível destacar três competências do Ensino Fundamental que abordam diretamente sobre a variação linguística:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (Brasil, 2017, p. 87).

Nas competências específicas de linguagem e suas tecnologias para o Ensino Médio, a que melhor defende a variação linguística é a *Competência 4*:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, p. 490).

Desse modo, é perceptível que se deve levar em consideração o ensino da Língua Portuguesa em sua forma mais ampla, especialmente ao tratar de variação linguística nas construções de propostas curriculares tanto no âmbito estadual, quanto municipal e, até mesmo, em documentos curriculares específicos das instituições escolares, pois esse fenômeno precisa ser compreendido empiricamente, a fim de que seja abordado sem limitá-lo a uma ou a outra questão de cunho linguístico, social e/ou cultural.

Com isso, não se pode defender um ensino exclusivamente nos preceitos tradicionais, já que os sujeitos que participam dos atos comunicativos estão sempre em processo de transformação e mudança, o que, conseqüentemente, influenciará nas modificações da língua usada por eles, possibilitando a heterogeneidade linguística na qual eles se reconhecem.

Sendo assim, torna-se necessário conhecer um pouco mais sobre como a variação linguística é abordada em cada etapa da Educação Básica e quais as competências necessárias para a construção desse processo na sala de aula.

2 A BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO

O texto da BNCC (Brasil, 2017) aponta para uma prática educacional em que os conteúdos dos currículos não sejam abordados de maneira isolada, mas aplicados a um contexto à realidade dos estudantes, propondo, com isso, uma abordagem significativa, no sentido de que seja possível o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em suas diversas capacidades e habilidades, conforme proposta descrita nos quadros apresentados a seguir, os quais descrevem as competências esperadas para o estudo da língua no Ensino Fundamental.

Em relação ao Ensino Fundamental (EF), a BNCC (BRASIL, 2017) considera relevante que os estudantes dos anos finais retomem e ressignifiquem todo o conhecimento adquirido nos anos iniciais nos diversos componentes curriculares, a fim de que eles consolidem a sua autonomia e a sua criticidade por meio do conhecimento e das informações, assim como tenha a possibilidade de ampliar as práticas de linguagem. O documento tem como foco a valorização da diversidade sob diversos aspectos vivenciados por esses estudantes.

[...] Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (Brasil, 2017, p. 61).

Ao tratar das competências da área de linguagens, a BNCC ressalta seis competências que estão alinhadas com as competências gerais da Educação Básica, conforme o Quadro 2 com as competências específicas para o EF.

Quadro 2 – Competências específicas para o Ensino Fundamental

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.
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.
6	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.

Fonte: Brasil (2017, p. 65).

É possível observar, especialmente, nas competências de 1 a 4 como as diferentes linguagens são evidenciadas, o que possibilita ao sujeito ampliar o seu conhecimento por meio de uma prática fundamentada na diversidade e nas experiências humanas, históricas, sociais e culturais.

No entanto, essas considerações envolvem algumas complexidades, visto que entre a teoria e a prática em sala de aula existem alguns percalços, seja por questões territoriais, sociais, ou até mesmo pelo fazer pedagógico de alguns docentes resistentes a mudanças, que insistem em manter experiências obsoletas, fundamentadas em suas próprias

concepções, distanciando os currículos e os projetos pedagógicos do que é proposto pelo documento. Sobre essa questão Falsarella (2004) observa que:

Qualquer proposta de inovação em práticas de sala de aula passa necessariamente pelo crivo e pela aceitação do professor, pelas relações que ele estabelece com sua prática já construída, pelas representações que revela sobre seu papel docente, pelo modo como articula esses elementos para construir sua identidade profissional. É o professor que efetiva, ou não, as mudanças na sua prática cotidiana. (Falsarella, 2004, p. 5).

Nesse aspecto, é possível observar que a BNCC (Brasil, 2017) apresenta em si um novo olhar, não apenas para Língua Portuguesa, como também para todos os componentes curriculares. Especificamente para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC coloca o texto como centro da construção do saber aplicado a distintos gêneros, propostas e modalidades de linguagem. Em conformidade com esse pensamento, Gonzaga (2018) afirma que:

O objetivo principal da BNCC de Língua Portuguesa é proporcionar saberes linguísticos para que o aluno possa se comunicar nas mais variadas situações, considerando a dimensão oral e escrita da língua como um contínuo da aprendizagem. E é através do texto em sua modalidade verbal, visual e gestual definido como multimodalidade de linguagens, que são estimuladas as competências do educando. (Gonzaga, 2018, p. 105).

No que diz respeito às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a BNCC apresenta 10 competências, as quais discorrem sobre a necessidade de capacitação plena aos estudantes em seus diversos contextos sociais e nas mais diversas situações de interação comunicativa, conforme propostas apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de

	participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Brasil (2017, p. 85).

Com essas competências, é importante ressaltar o foco dado à língua como instrumento viabilizador de mudanças sociais a cada uma das competências apresentadas acima.

Na *competência 1*, a língua é vista como um fenômeno vivo, heterogêneo e influenciado pelas situações de uso, o que possibilita a criação identitária da comunidade social em que está aplicada; já na *competência 2*, a escrita é colocada como o instrumento de interação, atuação e ampliação do conhecimento, possibilitando ao aluno autonomia e protagonismo social; a *competência 3* aponta para o contato com a leitura, escuta e produção dos textos e suas diversas linguagens como meio de desenvolver uma aprendizagem satisfatória; a *competência 4* serve de suporte para esta pesquisa, visto que trata do fenômeno da variação linguística, ressaltando a necessidade do respeito diante das variedades linguísticas encontradas e a rejeição ao preconceito linguístico; dando

continuidade a esse pensamento; a *competência 5* reforça a aplicabilidade da linguagem adequada ao uso em interação comunicativa.

Em seguida, a *competência 6* fala sobre a relevância do pensamento crítico com pensamentos éticos; na *competência 7*, o texto é visto como um lugar de manifestação de sentidos e ideologias; a *competência 8* apresenta o texto para uma possível seleção de leituras para cumprimento de interesses pessoais; a literatura e outras manifestações artístico-culturais são valorizadas na *competência 9*, ao reconhecer a experiência literária como transformadora e humanizadora; a *competência 10* reforça a ideia de mobilização da cultura digital como meio de aprendizagem, reflexão sobre o mundo, e também como meio de produção de sentidos e desenvolvimento de projetos autorais.

Com essa apresentação, é possível ver, sinteticamente, que a BNCC reforça a ideia da influência do meio social e das condições de uma comunidade nas práticas de leituras e produções de sala de aula. Isso possibilita uma mudança de pensamento e serve, principalmente, como reflexão e conscientização para os docentes, já que esses desempenham o papel de mediadores da Língua Portuguesa dentro das instituições escolares. Essa concepção traz a possibilidade da criação e da propagação de novas metodologias que visem à desconstrução de alguns preconceitos, até então, disseminados nas escolas.

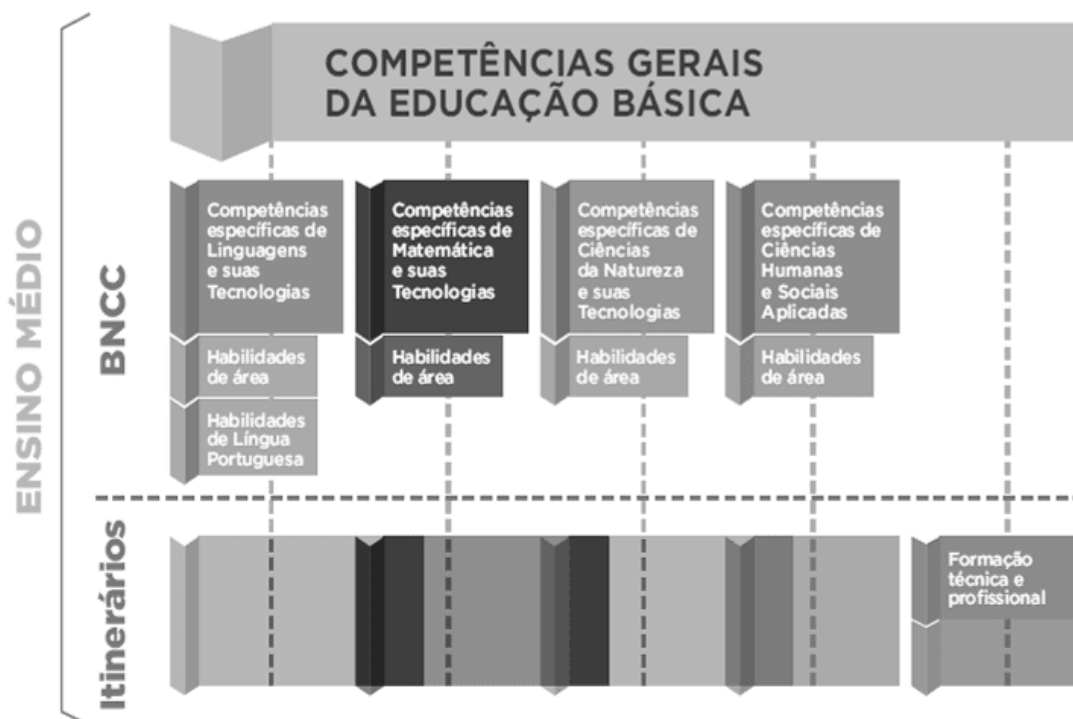
Diante disso, percebe-se a necessidade de compreender e atentar para as variedades linguísticas, especialmente as encontradas em produções realizadas em sala de aula, não apenas afirmando que elas são contrárias à norma, mas relacionando-as com o conceito de variação e seus fatores linguísticos e extralinguísticos, reforçando, assim, o quanto a diversidade enriquece o repertório do sujeito.

Para que esse trabalho em sala de aula seja bem delineado, ele não deve ser restrito somente ao Ensino Fundamental, é importante que seja desenvolvido também pelos docentes da etapa seguinte da Educação Básica, o Ensino Médio.

Tal qual a BNCC do Ensino Fundamental, a BNCC do Ensino Médio (EM) tem a sua organização por Áreas do Conhecimento, a saber: i) Linguagens e suas Tecnologias; ii) Matemática e suas Tecnologias; iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e iv) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Cada área tem suas competências específicas que servem de orientação para o desenvolvimento e o aprofundamento ao longo da etapa do EM, já que o desenvolvimento de algumas dessas competências já está previsto nas competências de área do Ensino Fundamental. Na Figura 1, é possível observar como se estruturam as competências do EM, as quais são apresentadas por área de conhecimento e itinerários formativos.

Figura 1 - Áreas do conhecimento estruturadas na BNCC



Fonte: Brasil, 2018, p. 468.

É possível compreender que, em seu texto, a BNCC (Brasil, 2018) se preocupa com a formação cidadã e emancipatória do sujeito. Por meio do desenvolvimento das competências, cria-se a oportunidade de o sujeito adquirir os conhecimentos necessários para agir com respeito e criticidade no meio social onde ele está inserido; além de apresentar às instituições escolares propostas que proporcionem um desenvolvimento que leve em consideração não apenas o intelecto e a cognição, mas também questões culturais e sociais. A principal proposta

Está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (Brasil, 2017, p. 470).

De modo geral, a divisão dessas competências objetiva promover “protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (Brasil, 2017, p. 467); ademais, “as áreas de conhecimento e os itinerários integram dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa” (Brasil, 2017, p. 469).

Em relação à área da *Linguagem e suas Tecnologias*, esse documento orientador reconhece e amplia as aprendizagens estabelecidas na BNCC do Ensino Fundamental, dentro do componente Língua Portuguesa, que dialogam com as competências gerais da Educação Básica, como é possível observar no Quadro 4, que aborda as competências específicas do EM.

Quadro 4 – Competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio

1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos
---	--

	diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2	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.
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo 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.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5	Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva

Fonte: Brasil, 2017, p. 490.

É notável que, no que diz respeito ao Ensino Médio, as disposições apresentadas têm como foco a linguagem e a sua importância ao relacioná-la às práticas sociais, visto que são essas práticas que possibilitam observar e explorar as variações que constituem o fenômeno linguagem. Nas discussões voltadas ao estudo da língua para o EM, a BNCC (Brasil, 2018) trata sobre a variação linguística explicitamente em apenas duas de suas habilidades, a saber:

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (Brasil, 2018, p. 507).

Para o EM, como é possível comprovar na citação acima, a redação descrita aborda vários pontos significativos no que diz respeito ao ensino da língua; o que possibilita uma reflexão ampla que impulsiona inúmeras discussões, tais como: os estudos gramaticais, o fenômeno da variação linguística visto sob distintos níveis e dimensões, o preconceito linguístico institucionalizado; o que viabiliza uma reeducação linguística, assim como os sociolinguistas propõem.

Mattos e Silva (2004) defendem que

A escola brasileira hoje não tem mais como dar conta da transmissão do padrão linguístico preconizado pela tradição normativa, encontram-se na escola estudantes e professores, provenientes de diversificadas camadas populares brasileiras, portadoras de variantes linguísticas que se afastam do dialeto padrão que a escola pretende treinar e transmitir. (Mattos e Silva, 2004, p. 136).

Refletir sobre o ensino do português nas escolas brasileiras possibilita concluir que tais instituições ainda encontram barreiras em relação ao desenvolvimento social e suas implicações, visto que, mesmo com tantas discussões, esse ensino segue orientado pelo que dita a gramática normativa. Ainda apresentam a língua de maneira estagnada e descontextualizada das práticas que envolvem o seio social. Muitas vezes sem levar em consideração fatores que são de grande relevância na aquisição da língua escrita, desconsideram os fenômenos que envolvem a variação linguística e que surgem nas práticas de sala de aula.

É possível verificar que a BNCC (Brasil, 2017; 2018) traz embasamentos fortalecidos pela Sociolinguística Educacional, levantados por Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e Bagno (2009; 2012), ao promover e pontuar a relevância da linguagem (seja ela na modalidade oral ou escrita) como instrumento de construção do conhecimento, quando posta às práticas sociais em seu contexto de uso, independentemente se for culto ou popular. Também estabelece relação com a Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]) posto que “fatores linguísticos e sociais (variáveis independentes) tendem a motivar a variação (variável dependente) e mudanças na língua em determinada Comunidade de Fala (CF)” (Silva, 2017, p. 57).

Ao abordar as manifestações da linguagem, a saber: (i) a *leitura*, (ii) a *produção de textos*, (iii) a *oralidade*, e (iv) a *análise linguística/semiótica*, a BNCC sugere que esses eixos sejam trabalhados nos espaços escolares sob diversas formas de produções e situações comunicativas, de modo a perpassar as modalidades escrita e oral, assim como a fortalecer a diversidade linguística ao propor contextos de uso em distintas formas de apresentação. Para isso, o aluno deverá

Saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p. 14).

Comumente, é no EM que acontece a reafirmação nos discursos, especialmente nos anos finais da Educação Básica, pois nessa etapa, geralmente, surgem novas situações, em que muitas decisões precisam ser tomadas. Esses são os momentos propícios para que o estudante coloque em prática todas as linguagens adquiridas ao longo de sua vida, promovendo-o, assim, como cidadão atuante, construindo a sua identidade social.

Desse modo, é perceptível que persiste a necessidade de uma prática em que o estudo da língua se mostre atrelado a situações reais de uso, como também os professores deixem de ver como produções úteis e significativas apenas aquelas que apresentam a norma-padrão e tomem consciência da complexidade que envolve as suas concepções e os seus processos linguísticos, culturais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeras e diversas as inquietações que perpassam os pensamentos dos docentes de Língua Portuguesa comprometidos com suas práticas em sala de aula, especialmente, no que diz respeito às reflexões linguísticas necessárias com que os discentes se depararão cotidianamente. Por isso, é importante trazer à tona e discutir, na prática, abordagens que ajudem esses estudantes no entendimento e no discernimento de aspectos que envolvam a variação da língua, a relação entre língua e sociedade, levando-os a pensar essa língua como sistema vivo, propício a flexibilidades, orientando-os em como lidar com as variações e os desvios próprios do processo de aquisição linguística.

Dessa forma, respaldados pelas pesquisas e pelos debates sobre os documentos que norteiam a Educação Básica, tanto os PCN quanto a BNCC, os docentes de Língua Portuguesa, por meio de distintos tipos e gêneros textuais, instrumentos tecnológicos e suas múltiplas funcionalidades, podem planejar e executar, junto aos estudantes, atividades que os levem a refletir “sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses)” (Brasil, 2018, p. 67), a fim de que o sujeito possa escolher a forma mais adequada ao uso, conforme o seu contexto.

Obviamente, esse aprofundamento nos estudos não se trata de uma imposição em que o papel da escola também seja o de “ensinar a falar”, mas é notório que nesse ambiente

a linguagem oral de uso dos estudantes também seja considerada como parte da diversidade linguística e que, assim como a escrita, sirva de reflexão sobre os usos possíveis da língua em seus diversos contextos comunicativos.

Espera-se que o professor de Língua Portuguesa seja capaz de vislumbrar, juntamente com os estudantes, alternativas a fim de propiciar o desenvolvimento deles no processo de suas construções linguísticas, inclusive ao observar, também, as variações encontradas nas produções dos seus alunos e, sem dúvida, uma das maneiras de alcançar esse propósito é investir no conhecimento por meio de estudos e pesquisas que resultem no seu crescimento profissional; oportunizando a esses estudantes uma aprendizagem capaz de demonstrar as suas competências e habilidades dentro da etapa estabelecida.

É necessário apresentar a língua como instrumento vivo de interação humana e de mediação no processo de construção de conhecimento, além de conceber as variedades linguísticas como fenômenos que confirmam essa dinamicidade da língua.

Tomando como pressuposto a heterogeneidade da Língua Portuguesa, verifica-se que todas as variações encontradas nas situações discursivas, sejam elas de modalidade falada ou escrita, devem ser estudadas e respeitadas; não se estabelecendo, assim, um jeito certo ou errado. A reflexão gerada a partir dos fenômenos encontrados levará o aluno ao amadurecimento da consciência linguística e à percepção de que uma variação não é melhor que outra, apenas ajustável a determinado contexto comunicativo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 51-62.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, São Paulo, 2004.

GONZAGA, Maria Angélica Lemos. **A Face Normativa da Base Nacional Comum Curricular**. In: RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO, Silvana Schwab (org.). Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m Debate. Rio Grande: Ed. da Furg, 2018. p. 103-112.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, Florianópolis, 10 (1), 73-91, 2009.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MARCUSCHI, L. A. Concepções de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos de linguística aplicada**. Campinas, n. 30, p. 39-79, 1997.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança Linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois: variação, mudança, norma e a questão do ensino de português no Brasil**. In: O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004. p. 128-151.

SANTOS, A. S.; MELO, R. M. de. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2019.

SILVA, I. da. A variação da segunda pessoa do singular na fala popular – uma proposta sociolinguística e dialetológica para demarcar a língua em uso. **Web-Revista SOCIODIALETO – NUPESDD / LALIMU**, v. 7, n. 20, p. 54-83, nov./fev. 2017. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/issue/view/1>.

FORMAÇÃO LEITORA E O LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA COM O CONTO “A PARTIDA” DE OSMAN LINS

Fabíola Gerônimo DUARTE¹
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
fabiolajeronimoduarte@gmail.com

Antônio Edinaldo de OLIVEIRA²
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
edinaldo.oliveirajn@gmail.com

Francisco André FILHO³
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
andrefilhojc@hotmail.com

RESUMO: Ao compreendermos que a formação leitora e o letramento literário ainda são desafiadores tanto para a escola quanto para o docente, e que a leitura é um processo no qual é essencial a interação entre leitor, texto, autor e contexto, apresentamos uma proposta metodológica com o conto “A Partida”, de Osman Lins para o 9º ano do Ensino Fundamental. Tal proposta pauta-se no que diz Cosson (2009, 2014) acerca do letramento literário e a colaboração do círculo de leitura para um letramento pleno. Ressaltamos, ainda, que tecemos nossas considerações almejando contribuir para a prática da leitura, bem como expor uma nova perspectiva de abordagem do texto literário em sala.

PALAVRAS-CHAVE: Formação leitora. Leitura. Letramento literário.

READING EDUCATION AND LITERARY LITERACY: A READING EXPERIENCE WITH THE STORY “A PARTIDA” BY OSMAN LINS

ABSTRACT: By understanding that reading formation and literary literacy are still challenging for both the school and the teacher, and that reading is a process in which the interaction between reader, text, author and context is essential, we present a methodological proposal with the short story “A Partida”, by Osman Lins for the 9th grade of Elementary School. This proposal is based on what Cosson (2009, 2014) says about literary literacy and the collaboration of the reading circle for full literacy. We also emphasize that we weave our considerations with the aim of contributing to the practice of reading, as well as exposing a new perspective of approaching the literary text in the classroom.

KEYWORDS: Reader formation. Reading. Literary literacy

¹ Mestra em Linguística e Ensino pelo MPLE/UFPB. Especialista em Tecnologias Educacionais e Ensino a Distância; Ensino de Português e Matemática numa perspectiva transdisciplinar, ambos pelo IFRN. Graduada em Letras Português pelo IFPB, Letras Inglês pela UFPB.

² Mestrando em Linguística e Ensino pelo MPLE/UFPB. Especialista em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Especialista em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Graduado em Letras, Português e Inglês, pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Língua Portuguesa pela URCA. Especialista em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

³ Mestrando em Linguística e Ensino pelo MPLE/UFPB. Especialista em Língua Portuguesa (CINTEP). Graduado em Letras (Português), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1 INTRODUÇÃO

A formação leitora constitui-se um desafio para os profissionais que atuam como mediadores no processo de ensino. Nesse contexto, as demandas de trabalho que envolvem o sistema educacional, mais especificamente o ensino da Língua Portuguesa, exigem que o docente busque alternativas inovadoras para a realização de ações que estimulem e despertem o interesse pelo ato de ler.

O desenvolvimento de atividades de leitura por meio de bases teórico-metodológicas que contribuam para o trabalho com inúmeros gêneros textuais, ao mesmo tempo em que favorece o letramento literário, desperta no educando competências e habilidades necessárias para a execução dessa ação. Assim, o docente desempenha um papel relevante, não apenas na mediação da leitura do texto, mas ao longo de todo o processo, que vai desde a seleção do material a ser lido até o momento de construção e consolidação de um sentido para o conteúdo escrito que foi abordado em sala.

Por isso, há a necessidade de pensar a leitura como um processo que envolve não apenas o texto selecionado para ser lido, mas também objetivos que permeiam o momento anterior e posterior à leitura. Considerando, assim, a formação leitora como um processo dinâmico e que atravessa saberes que não findam no texto ou no ambiente escolar. Logo, “o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele” (Solé, 2014, p. 96), ou seja, para que haja uma leitura consolidada para o aluno, ele precisa ter acesso a um texto que possibilite uma leitura prazerosa e que não esteja distante dos seus conhecimentos prévios; se faz necessário um envolvimento com os fatores subjetivos deste aluno, visto que esta aproximação permitirá uma leitura eficiente e que vai além do próprio código verbal.

Em outras palavras, ler é um processo de compartilhamento de sentidos composto por quatro elementos: leitor, autor, texto e contexto. Tais elementos são indissociáveis e formam o que Cosson (2014) conceitua como círculo de leitura. Sendo assim, na leitura formativa e literária, não há como não considerar esses quatro elementos, visto que são inerentes no processo de leitura e na construção de sentidos do texto lido.

Pensando por esta perspectiva, apresentamos uma abordagem metodológica do conto “A partida” de Osman Lins, elaborada para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir dos estudos de Solé (2014) e Cosson (2009, 2014) sobre as estratégias de leitura e do letramento literário na construção da formação leitora dos indivíduos. Para tanto, a nossa proposta de leitura pauta-se nos quatro eixos do círculo de leitura descritos por Cosson, conforme já enfatizamos acima, e na sequência didática para o letramento literário baseada nas etapas de motivação, introdução, leitura, interpretação e registro.

As etapas da proposta de abordagem metodológica que será apresentada embasam-se ainda no entendimento de que pensar em um círculo de leitura é refletir não apenas acerca do texto e dos elementos que foram selecionados para a prática em sala, mas também contextualizando estes em consonância com o autor e leitor do texto para que haja um desenvolvimento pleno, tanto da atuação do docente quanto da formação leitora dos discentes.

2 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A realização do processo de ensino da leitura literária, isto é, o letramento literário, deve ser desenvolvida obrigatoriamente no ambiente escolar, visto ser uma necessidade e uma prática social (Cosson, 2009). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) coloca como uma de suas competências, para o Ensino Fundamental, a necessidade de cada um dos discentes

envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Desse modo, a leitura literária precisa envolver o aluno e, ao mesmo tempo em que aguça o desejo por permanecer como um leitor ativo, também deve desenvolver uma leitura fluida e através da qual se reconheça o caráter humanizador da literatura.

Algo que se exige do professor é o desenvolvimento de técnicas e estratégias metodológicas que permitam o envolvimento do leitor com o material escrito e seu conteúdo, principalmente diante dos atuais hábitos leitores dos jovens estudantes, imersos em ambientes virtuais que apresentam diversificadas linguagens, distantes de estruturas e terminologias vocabulares típicas da literatura clássica. À vista disso,

a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor — e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz — precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. (Solé, 2014, p. 25).

Contudo, atualmente os profissionais da educação se veem desafiados, em especial quando a proposta de leitura acontece em um ambiente digital, no qual leituras são realizadas de diferentes maneiras e com uma multiplicidade de possibilidades, por meio de diferentes tipos de leitores e que, diante de uma era globalizada, saíram de uma leitura em materiais físicos para “a superfície das telas do computador” (Santaella, 2014, p. 2).

Ao mesmo tempo em que usar novos recursos para a leitura literária se torna um desafio, nesse novo formato de leitura, o professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem da leitura, encontra nas plataformas digitais possibilidades de realização da integração do texto com imagens e áudios para a análise de uma obra. Levando seus alunos, a transitarem por uma área que já dominam e, ao mesmo tempo, observarem conteúdos digitais com uma abordagem literária. Nesse sentido, Cosson ratifica que

o mais recente desses avatares é a chamada literatura eletrônica compreendendo obras que se valem dos recursos digitais para compor textos nos quais a escrita se mistura a imagens e sons numa convergência de mídias. Neste caso, contam tanto a transposição de uma obra conhecida para o meio digital com exploração de recursos midiáticos quanto os textos que são compostos já seguindo a lógica e a multiplicidade de recursos do meio digital. (Cosson, 2014, p. 17).

Portanto, ao percebermos a dinamicidade que os leitores dessa era digital apresentam, expomos o desenvolvimento de uma proposta de aula para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II e que consiste na realização de uma atividade de leitura literária do conto “A Partida” de Osman Lins, por meio do uso da plataforma digital *Youtube*, amplamente difundida para a reprodução de vídeos com as mais variadas temáticas.

O uso do recurso audiovisual, no qual imagens ilustrativas usadas para exemplificar os fatos narrados em primeira pessoa são apresentadas, permite que o leitor/espectador/ouvinte seja envolvido na narrativa; diferentes formas de leitura são apresentadas, permitindo a construção de significados, visto que o conjunto de elementos escritos, visuais e sonoros que compõem a apresentação age de maneira relevante e permite ao aluno estabelecer relações com outras leituras. Ademais, na interação com tais recursos, há a apresentação de situações vivenciadas no cotidiano e que vêm à mente, afinal, constantemente nos deparamos com situações de chegadas e partidas.

Assim, a proposta do conto permite que o leitor, ao acessar as lembranças, reviva, por meio das imagens que observa, situações de outros momentos reais, ocorrências que marcaram a sua existência e geraram episódios nos quais os sentimentos se mostraram de maneira marcante, seja por gerar alegria ou fatos conflituosos.

Diante disso, percebemos que o texto literário se apresenta por meio de novas configurações, que vão além das tradicionais estruturas canônicas. Hoje, esses textos apresentam-se em novos formatos, e essa ampliação de possibilidades pode ser vista pelo professor como uma estratégia para instigar a curiosidade pela leitura.

O despertar do prazer pelo ato de ler o texto literário pode emergir de estratégias e metodologias como essas, modelos de ensino que articulem práticas habituais do aluno para que, em seguida, se desenvolva no leitor o gosto pelo texto literário, tornando o aluno um leitor crítico e reflexivo, outros olhares são despertados além da beleza e do refinamento estético presente nos clássicos da literatura.

Nesta perspectiva, a escola pode, por meio de estratégias, desenvolver o prazer pelo ato de ler, construindo pontes a partir do material escrito, utilizando-se de diferentes metodologias e recursos para envolver o aluno leitor, sendo possível também trabalhar outras habilidades necessárias ao ensino, tendo em vista que o texto literário não deve ser usado como “pretexto” para abordagens meramente gramaticais. No entanto, os elementos textuais dão possibilidades para a prática de uma análise linguística, ação necessária ao desenvolvimento e aprimoramento da própria competência leitora.

Por outro lado, o bom conhecimento acerca do funcionamento e da articulação dos elementos da língua portuguesa em seus diversos aspectos, sejam ortográficos, morfológicos, sintáticos, entre outros, podem tornar o aluno leitor também um bom escritor, tendo em vista que a ação de produção de certa forma pode complementar o ciclo

do processo de ensino da leitura, no qual se realiza a compreensão, para em seguida instigar o leitor a se posicionar como autor.

O engajamento do aluno com o processo de leitura é motivado a partir da conexão entre conhecimentos prévios, saberes de diversas áreas e vivências que atuam na construção de sentidos dados ao texto no momento da leitura. Podemos compreender a leitura como processo de construção de sentidos, competência desenvolvida durante toda a trajetória de vida em sociedade e, também, por meio do processo formativo do discente, ambiente planejado com fins específicos de aprimoramento dos saberes sistematizados.

A respeito da maneira como ocorre a recepção dos saberes transmitidos pelos textos, afirma-nos Bentes (2012, p. 527) que “o(s) sentido(s) do texto não está/estão no texto em si, mas depende(m) de fatores de diversas ordens: linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais”.

Nesse sentido, a leitura é vista numa perspectiva sociocognitivo-interacional. Elementos próprios da linguística articulam-se a outros fatores de ordem social e cognitiva, interagem dentro de um sistema complexo, levando o indivíduo a desenvolver a criticidade enquanto leitor.

Pensando nisso, a seguir, apresentamos como a leitura pode ser desenvolvida no contexto educacional, ao mesmo tempo em que favorece uma formação crítica dos discentes.

3 A LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao tratarmos do ensino de literatura, percebemos alguns dos seus impasses no âmbito escolar, pois a sua exploração em sala de aula ocorre de maneira superficial, isto é, são especulados fatores como: regras gramaticais, recortes históricos acerca dos períodos

literários, biografia – enfim, aspectos que, de certa forma, não implicam no processo de formação cultural do indivíduo. Assim, notamos o quanto torna-se difícil para os discentes, imersos nessa prática de ensino defasada, construir níveis de compreensão mais consistentes a respeito do texto literário.

Isto posto, consideramos que tal forma de ensino deve ser repensado, até porque, a literatura não deve ser utilizada como pretexto para se estudar outros tipos de conteúdo, como foi destacado acima, mas que sejam explorados outros artefatos mais significativos culturalmente, como a sutileza engendrada no texto literário, a sua composição, os seus elementos que implicam na sua literalidade ou demais aspectos que façam jus a engenhosidade da obra.

Além disso, devido ao seu caráter exploratório acerca do mundo, ou seja, por se preocupar em discutir tudo aquilo que se passa no meio social, como valores, culturas, fatos históricos, crenças, fatores sociais (preconceito, desigualdade social, violência etc.), a literatura é uma área de estudo que fornece não apenas o ato de ensinar em si, isto é, o caráter pedagógico, mas vai além disso. Logo, contribuindo na ampliação de conhecimento do próprio “eu” e, até mesmo, no seu aprofundamento acerca do mundo em que está inserido. Desse modo, é permitido dizer que:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...]. (Cosson, 2014, p. 17).

Vista desse modo, a leitura literária assume uma função crítica e social, dando ao indivíduo direito de opção a um posicionamento próprio diante da realidade, uma vez que

“isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2014, p. 16).

Neste sentido, a importância do ensino de literatura está voltada para essa garantia crítica que o alunado pode adquirir no âmbito escolar e, conseqüentemente, colocá-la em prática no meio social, uma vez que vale ressaltar que “esse pode adquirir” está relacionado à forma com que o texto literário é apresentado ao corpo discente, dado que, se não for de uma maneira coerente, o gosto pela leitura da literatura não será eficaz.

Marisa Lajolo (1984, p. 53) atenta-se, na obra “*O texto não é pretexto*”, para a cautela que os docentes precisam ter ao proporem qualquer leitura e ao realizarem “alguma atividade a essa relacionada, porque a escola tem o costume de fazer o texto virar pretexto para outras coisas, ou seja, é usado com a finalidade de intermediar aprendizagens outras que não ele mesmo”.

No entanto, o docente precisa saber como trabalhar com o(s) texto(s) para que o sujeito aprendiz construa um raciocínio crítico acerca das coisas que estão ao seu entorno. Até porque, agindo dessa maneira, teremos um indivíduo preparado para atuar em sociedade, pois através desse ensino de literatura mais eficaz, digamos assim, o modo de pensar será, com certeza, outro.

Ao pensarmos nesse papel tão importante que o professor possui na formulação de estratégias para a formação de um leitor ativo, notamos que a estrutura narrativa (gênero textual trabalhado na situação de aula desenvolvida), especialmente o conto, é um gênero textual com o qual os alunos do ensino fundamental têm uma maior familiaridade, uma vez que apresenta situações cotidianas que são vivenciadas e que aparecem de forma simples e objetiva, ou de modo complexo.

Assim, para a construção dessas narrativas, tem-se a necessidade do emprego de estratégias discursivas para um melhor entendimento acerca do que está sendo narrado,

dado que “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLÉ, 2014, p. 35).

Com base nessa perspectiva, a experiência do leitor é um fator determinante para a construção de uma interpretação coesa. Porém, para que haja engajamento por parte do leitor, é essencial despertar nele o interesse pela leitura e o seu envolvimento com o que está sendo lido.

Logo, como forma adequada de se trabalhar com o ensino de literatura, temos o letramento literário, que permite aos alunos uma apropriação para com a literatura enquanto linguagem, por meio de sequência didática.

A sequência didática, que pode ser chamada de sequência básica/expandida, conforme Rildo Cosson (2014), deve estar organizada pelo encadeamento de fases imbricadas, envolvendo:

- (i) *motivação*: consiste na preparação do aluno para que ele seja imerso no universo do texto a ser lido;
- (ii) *introdução*: apresentação do autor e da obra, de forma breve;
- (iii) *leitura*: leitura do texto em si, podendo ir da leitura individual à leitura colaborativa, que deve ter o acompanhamento do professor;
- (iv) *interpretação*: construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Logo, é o momento de analisar a obra como um todo;
- (v) *registro*: consiste na conclusão da aula, ou seja, o resultado daquilo que foi trabalhado em sala. Então, nessa última etapa, é solicitado ao aluno que produza algum tipo de atividade que remeta ao que foi estudado na aula, por exemplo, pode ser depoimento, diário, encenação, resenha, júri simulado, desenho etc.

Diante disso, consideramos o fato de que essa sequência didática está ancorada na noção de letramento literário que, de acordo com Cosson (2014, p. 88), refere-se a um processo de escolarização da literatura que “se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária oferecida no ensino básico”. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

Portanto, a literatura perpassa fronteiras, se tratando das temáticas que são exploradas, tendo em vista que o que interessa para ela é deixar o indivíduo conhecedor de tudo que se passa em sua volta. Além disso, a literatura dispõe de uma linguagem bem elaborada que se configura em um arranjo composicional em forma de texto, que permite aos leitores construírem significações sócio-históricas e culturais de uma sociedade. Assim sendo, percebemos que a mesma, através de seus desdobramentos, até porque ela não é estanque, se preocupa em apresentar tudo aquilo que floresce no meio social através de elementos linguísticos que dão mais significado ao sentido do texto.

4 A PRÁTICA DE LEITURA COM O CONTO “A PARTIDA”, DE OSMAN LINS

1º MOMENTO – ESTÁGIO MOTIVACIONAL DA LEITURA

A etapa inicial de nossa sequência, definida por Cosson (2009) como a preparação para a leitura do texto literário, iniciou-se com a exposição do título do conto. Esta introdução almejava conduzir os discentes a uma primeira construção de significado para

aquele texto que seria lido, observando quais as possíveis situações e temática(s) que iríamos encontrar em um conto chamado “A Partida”.

Para auxiliar na exposição das inferências, utilizamos o aplicativo *Mentimeter*, por meio do qual construímos uma nuvem de palavras, que foi exposta para que todos os demais discentes pudessem acompanhar as respostas dos colegas.

Figura 1 - Nuvem de palavras construída pelos discentes.



Fonte: Mentimeter.com (2023)

Como esperado, e conforme observado na imagem, muitas das palavras selecionadas pelos discentes estão de acordo com a temática do conto. No entanto, observamos que outras extrapolam totalmente o próprio sentido da expressão “A partida”.

Segundo Cosson (2014), isto ocorre porque a leitura é um processo de interação e por meio do qual o leitor atribui um sentido ao que está lendo, por meio não apenas da leitura do texto, mas com base em suas hipóteses e conhecimento de mundo. É neste momento, ainda, que o leitor entra em diálogo com o texto, o autor e o seu próprio contexto.

Logo, observamos que no primeiro contato que os discentes tiveram com um elemento do conto, ou seja, com o título, já construíram um sentido para a leitura que possivelmente será confirmado ou refutado ao longo da leitura propriamente do conto. Este momento anterior à leitura é de suma importância (Cosson, 2009), uma vez que é a partir dele que começará a preparação do aluno para o universo do texto. Por isso, a importância de propor uma atividade de motivação que de fato mobilize a curiosidade e interesse do aluno para o texto que será lido.

2º MOMENTO – ESTÁGIO INTRODUÇÃO DA LEITURA

O momento de introdução oportuniza ao docente explicar sobre as motivações para a seleção do texto proposto para leitura, assim como falar sobre o autor. Pensando nisso, apresentamos o livro (Os gestos) do qual retiramos o conto “A partida”, ao mesmo tempo em que falamos sobre o autor Osman Lins, seu estilo de escrita e suas principais obras.

Contudo, Cosson (2009) afirma que essa contextualização com outras obras do autor do texto selecionado para a leitura é importante, porém, é preciso sempre direcionar o olhar do aluno para o texto que será, de fato, trabalhado. Isso porque o discente pode começar a perder o interesse e, conseqüentemente, a etapa anterior da sequência terá sido em vão.

3º MOMENTO – ESTÁGIO DA LEITURA

A leitura do texto é uma parte importante do processo, visto que, neste momento, o professor irá incentivar e direcionar a leitura dos discentes para os pontos relevantes e fundamentais do texto para a construção dos sentidos para estes leitores.

Assim, optamos pela exposição audiovisual do conto “A partida”, acompanhada do texto escrito. A escolha por esta forma de leitura pauta-se na afirmativa de que na “reprodução sonora do escrito, eles partilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz” (Cosson, 2014, p. 104). Posteriormente, destacamos os trechos que marcam os pontos importantes da estrutura do gênero conto (conflito, clímax e desfecho).

Então, começamos destacando o momento no qual o personagem-narrador rememora o dia no qual partira da casa de sua avó.

Hoje, revendo minhas atitudes quando vim embora, reconheço que mudei bastante. Verifico também que estava aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em minha impaciência. Eu queria deixar minha casa, minha avó e seus cuidados. Estava farto de chegar a hora certa, de ouvir reclamações; de ser vigiado, contemplado, querido. Sim, também a afeição de minha avó incomodava-me. Era quase palpável, quase como um objeto, uma túnica, um paletó justo que eu não pudesse despir. (LINS, 1994, p. 12).

Esse parágrafo do conto traz informações consideráveis para o momento da interpretação, uma vez que demonstra a mudança que o personagem apresenta em relação aos sentimentos e atitudes que sentira antes da partida. Nele, observamos a evolução do personagem, que sai da euforia pela liberdade (comum na adolescência) e que agora observa-se como alguém que mudou, ou seja, hoje, como adulto, adquiriu a maturidade e reconhece que os anseios pela liberdade partiam de uma sensação de cuidados excessivos por parte de sua avó, que na verdade eram afeto e zelo.

Algo que é confirmado no fragmento “Ela vivia a comprar-me remédios, a censurar minha falta de modos, a olhar-me, a repetir conselhos que eu já sabia de cor. Era boa demais, intoleravelmente boa e amorosa e justa” (Lins, 1994, p. 12), no qual o autor utiliza

o jogo de palavras, intensificando suas expressões por meio de adjetivos que qualificam sua avó com alguém que não era “má”, mas, sim, zelosa.

Por fim, destacamos o momento de maior tensão do conto, bem como o trecho no qual há o desfecho. Neles, percebemos, respectivamente, o receio que o personagem tinha de partir, diante da reação que sua avó demonstraria, e a descrição de como foi o instante da partida.

Não sei por que motivo, retardei ainda a partida. Andei pela casa, cabisbaixo, à procura de objetos imaginários enquanto ela me seguia, abrigada em sua coberta. Eu sabia que desejava beijar-me, prender-se a mim, e à simples ideia desses gestos, estremei. Como seria se, na hora do adeus, ela chorasse[...]. Enfim, beijei sua mão, bati-lhe de leve na cabeça. Creio mesmo que lhe surpreendi um gesto de aproximação, decerto na esperança de um abraço final. Esquivei-me, apanhei a maleta e, ao fazê-lo, lancei um rápido olhar para a mesa (cuidadosamente posta para dois, com a humilde louça dos grandes dias e a velha toalha branca, bordada, que só se usava em nossos aniversários. (Lins, 1994, p. 13).

4º MOMENTO – ESTÁGIO DA INTERPRETAÇÃO

Ao destacarmos os trechos citados acima, criamos um percurso de sentido para os discentes, tendo em vista que Cosson (2009, p. 84) considera relevante, em algumas situações, “que se encaminhe de maneira um tanto mais direta a primeira interpretação”. Assim, já que estamos trabalhando com uma turma de 9º ano e com leitores em formação, há a necessidade de auxiliar os alunos na construção do sentido do texto.

No entanto, “a leitura não pode ser vista como um processo que extrai o sentido final do texto [...], dado que há significados textuais que surpreendem os próprios autores por não terem sido pretendidos, mas que são reconhecidos como autorizados pelo texto” (Kato, 1990, p. 56), ou seja, a mediação do professor é considerada um direcionamento

para o sentido literal do texto, embora não deixe de considerar as informações que vão além do que está explícito.

Desse modo, “o diálogo da leitura implica ouvir o autor para construir o sentido do texto” (Cosson, 2014, p. 41), por isso, é considerável recorrer às partes importantes do texto para que o discente, usando as suas estratégias de leitura e a mediação do professor, consiga tecer sentidos para o texto lido, tendo, assim, uma interação com o texto e uma apropriação do texto como letramento literário, uma vez que, por trás de uma narrativa sobre uma partida, há um diálogo com sentimentos e sensações típicas da fase de transição entre a adolescência e a fase adulta, a construção textual perpassada por um personagem maduro e um eu que vivia a imaturidade e as incompreensões da adolescência.

Em síntese, notamos que a narrativa é atravessada por conflitos e vivências comuns na vida de um adolescente, e estas observações abriram espaço para a próxima etapa, na qual, há o aprofundamento e a expansão dos sentidos do texto.

5º MOMENTO – ESTÁGIO DE REGISTRO

A última etapa da sequência propõe que os alunos relatem vivências que são semelhantes à vivida pelo personagem ou que relatem as opiniões que formularam com base nas ações observadas. Logo, observou-se o despertar dos alunos para compartilhar experiências pautadas nas relações familiares, nos sentimentos de aprisionamento e liberdade, bem como na evolução e na percepção que as experiências pelas quais passamos permitem construirmos.

Nesta etapa, tanto a avaliação quanto a autoavaliação que o discente faz daquilo que observou de forma direta ou indireta no texto “passa a ser um mecanismo direto de registro

e controle da aprendizagem” (Cosson, 2009, p. 112) do que foi percebido pela sua própria experiência pessoal e social e das observações advindas das orientações do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face das observações e dos argumentos apresentados, nota-se que a formação de leitores e o letramento literário, embora desafiadores, são possíveis de ocorrer, desde que se tenha a proposta de uma prática de leitura, na qual há a consideração com a relação entre o leitor, o texto, o autor e o contexto, uma vez que estes quatro eixos são estruturas essenciais para uma leitura proficiente.

Assim, ao analisarmos a proposta de aula de leitura a partir do conto “A Partida”, um ponto importante a ser destacado é a possibilidade de relações da temática apresentada com situações pessoais vivenciadas ou conhecidas por parte do leitor; possíveis paralelos entre a ficção da narrativa com sentimentos e emoções permitem a construção de sentidos a partir da leitura e da exploração dos elementos presentes no texto.

Por isso, a prática de leitura, além de instigar os sentidos e desenvolver os discentes, também deve permitir que se tenha autonomia na construção de sentidos do texto, ou seja, é preciso desenvolver, nos discentes, estratégias de leitura que possam facilitar o processo, para que se possa revelar todas as demais informações e construções pretendidas pelo autor (ou não), por meio de uma compreensão da estrutura do texto.

Portanto, a abordagem metodológica proposta pelo docente pode impactar diretamente no desenvolvimento da formação leitora, bem como no letramento literário, tendo em vista que os caminhos metodológicos, os textos selecionados para leitura, assim como a forma de mediação por parte do docente são fatores importantes e consideráveis

para que se alcance os objetivos traçados ao longo do processo de leitura e da construção de sujeitos que reconheçam o texto literário com um apoio também para a formação social.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.
- COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LAJOLO, Marisa P. “O texto não é pretexto”. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LINS, Osman. **Os gestos**. São Paulo: Moderna, 1994.
- SANTAELLA, Lucia. Leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR – PR, 2014. p. 27-44. Disponível em: http://moodle.vacaria.ifrs.edu.br/pluginfile.php/7193/mod_resource/content/3/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

A INEFICIÊNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR PARA OS LETRAMENTOS, BNCC E A ADOÇÃO DE PRÁTICAS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Leila Thainá Fontoura BEZERRA¹
Faculdade Estácio
lele.fontoura@gmail.com

Cristiano Santos ARAUJO²
Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás
umcristiano@gmail.com

RESUMO: O objetivo principal deste trabalho é investigar de que maneira a adoção das práticas de Letramentos, Metodologias Ativas e os princípios da BNCC se coadunam e podem favorecer o alcance de um modelo mais eficiente do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Face às ineficiências existentes, que vão desde a falta de dispositivos legislativos concretos e bem definidos, o descaso por parte dos alunos, dos gestores e da própria comunidade externa, e do próprio contexto escolar de modo geral, conjuntamente representam fatores que também dificultam o sucesso e a eficiência de tal ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada para a realização do presente estudo foi bibliográfica, seguida da leitura de artigos científicos, documentos oficiais a fim de levantar as possíveis dificuldades relacionadas ao ensino de Língua Inglesa, principalmente no âmbito da educação básica num contexto de escola pública. A partir da conclusão e das argumentações obtidas, inferiu-se que, embora existam contextos que sejam propícios à ineficiência de ensino, leva-se em consideração que o docente precisa atuar em constante reflexão e renovação de suas práticas a fim de buscar a eficiência metodológica e linguística, além de desenvolver a formação docente, ao provocar uma ruptura com o método tradicional de ensino, fomentando o desenvolvimento da criticidade, do agenciamento do professor e dos alunos por consequência.

Palavras-chave: Ineficiência do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Letramentos. Base Nacional Comum Curricular. Metodologias Ativas.

THE INEFFECTIVENESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN PUBLIC SCHOOLS: A LOOK AT LITERACIES, BNCC AND THE ADOPTION OF ACTIVE METHODOLOGY PRACTICES

ABSTRACT: The main objective of this work is to investigate how the adoption of literacies practices, active methodologies and the principles of the BNCC are in line and how they can provide the achievement of a better efficient model of teaching and learning of the English Language. Considering the existing inefficiencies, ranging from the lack of

¹ Especialista em Docência da Língua Inglesa (UNIFACS)

² Doutor em Literatura e Práticas Sociais (UnB); Doutor em Ciências da Religião (PUCGO); Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UERJ).

concrete and well-defined legislative devices, the neglect on the part of students, managers and the external community itself, and the school context itself in general, together they represent factors that also hinder success and the efficiency of such teaching-learning. The methodology used to carry out the present study was bibliographical, followed by the reading of scientific articles, official documents in order to raise the possible difficulties related to the teaching of the English language, mainly in the context of basic education in a public school context. From the conclusion and the arguments obtained, it was inferred that, although there are contexts that are conducive to inefficiency, of teaching, it takes into account the need that the teacher needs to act in constant reflection and renewal of their practices in order to seek methodological and linguistic efficiency, in addition to developing teacher training, by causing a break with the traditional teaching method, fostering the development of criticality, the agency of the teacher and the students, as a result.

Keywords: Inefficiency of English teaching-learning. Literacies. Common National Curriculum Base. Active Methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A importância do estudo da Língua Inglesa no âmbito escolar e social é permanente objeto de atenção/discussão entre os estudos e as pesquisas científicas da área. De modo geral, há inúmeros argumentos favoráveis ao aprendizado que estão principalmente associados à cognição, à globalização, ao acentuado estrangeirismo, bem como ao mercado de trabalho face às rápidas mudanças que vêm ocorrendo neste século. De acordo com essa realidade, aprender Inglês implica crescimento e desenvolvimento por parte do ser humano a fim de que possa acompanhar as rápidas mudanças em voga.

A Língua Inglesa hoje viabiliza o alcance a práticas internacionais por facilitar a comunicação com pessoas de diferentes partes do mundo em diversos contextos. Tal ampliação, em âmbito global, fez com que a Língua Inglesa ganhasse o *status* de língua franca (ILF), uma vez que a maior parte das interações em inglês, atualmente, acontece entre falantes não nativos. Sendo assim, a língua franca abriga a variedade linguística e objetiva descentralizar o falante nativo (Viegas, 2016).

Contudo, na prática, no contexto brasileiro, apenas cerca de 5,6% são falantes de

Língua Inglesa. Ademais, o Brasil integra o grupo de países com "proficiência baixa" tendo caído, aliás, da 41^a para a 53^a posição no *ranking* mundial em 2018. Desigualdade, distribuição de renda e problemas na educação são os fatores relacionados. Muitos desejam aprender num curto espaço de tempo, o que se torna inviável, tendo em vista que aprender e alcançar a proficiência no idioma requer tempo, dedicação e esforço. Outra questão é a falta de perspectiva de aplicabilidade da língua.

Este artigo é o resultado de observações através das experiências em sala de aula num âmbito de uma escola não-bilíngue. Tal prática docente levou à reflexão e à conclusão de que existe uma ineficiência no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Com essa experiência em sala de aula, e através de outras análises, identifiquei que há inúmeras ineficiências no ensino e na aprendizagem desta língua franca, que podem também ser advindas da prática do professor, que muitas vezes não dispõe de mecanismos e de estrutura pedagógica para lecionar, além de pouco conhecimento e compreensão da metodologia e da linguística aplicada ao ensino de línguas, o que acaba refletindo diretamente no seu planejamento.

Ao verificar uma tendência a uma posição passiva e não ativa no contexto de sala de aula, os alunos não estão sendo submetidos a práticas adequadas de leitura, escrita e oralidade da língua, tornando, assim, inviável o seu posicionamento crítico, argumentativo, uma vez que estão mergulhados num contexto onde ocorrem excessos de gramaticalismos e planos de aula teóricos e pouca ou quase nenhuma atuação prática como um cidadão que tenha domínio e repertório linguístico em contextos reais de comunicação.

Ademais, algumas crenças limitantes e bloqueadoras permeiam o estudo de Língua Inglesa nas escolas, como, por exemplo: “Inglês é chato e difícil”; “Não se aprende Inglês na escola”; “Não dá pra aprender Inglês na escola”; “Ninguém sabe nada de Inglês”; “Inglês não serve pra nada”.

Sendo assim, o enfoque central do trabalho é verificar de que maneira a adoção dos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como das Metodologias Ativas e dos Letramentos podem favorecer o ensino de Língua Inglesa e como o papel do professor e do aluno pode facilitar o alcance da eficiência do ensino-aprendizagem.

Possui relevância social, à medida que busca refletir acerca das ineficiências e da adoção de diferentes práticas (o que dispõem as diretrizes da BNCC somado às contribuições das Metodologias Ativas) a fim de que o professor proponha atividades eficientes baseadas em tais preceitos e que o aluno atue como componente ativo e protagonista nesse processo para que a eficiência do ensino-aprendizagem seja alcançada.

Logo, surgem algumas questões norteadoras que problematizam e que estão no entorno deste tema: Por quais razões o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa podem ser, num âmbito geral, ineficiente? Como deve ser o planejamento de aulas do professor tendo em vista as ineficiências? O docente considera em sua prática diária a aplicação dos preceitos da linguística aplicada ao ensino de línguas? Como os letramentos, metodologias ativas e os dispositivos da BNCC podem favorecer uma melhor condução de práticas sociais efetivas e eficientes do uso da língua falada, lida e escrita em contextos reais de comunicação? O que esses três temas têm em comum?

A relevância social deste estudo reside na busca pela reflexão acerca dos âmbitos de ineficiências existentes e da adoção de diferentes práticas (o que dispõem as diretrizes da BNCC), somado às contribuições das Metodologias Ativas, mais os Letramentos, a fim de que o professor proponha atividades fundamentadas em tais preceitos, em que o educando atue como componente ativo e protagonista nesse processo visando ao alcance da eficiência do ensino-aprendizagem.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A abordagem desta seção está concentrada na análise do relatório intitulado “*O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*” elaborado com exclusividade para o *British Council* pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, 1ª edição, 2015.

Em consonância com o relatório “*O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*”, elaborado para *British Council* em 2015, resultado de um estudo que objetivou traçar uma descrição da situação do ensino da Língua Inglesa no Brasil, algumas razões de ordem estrutural foram abordadas, tais como violência, vulnerabilidade social, baixa formação e qualificação dos professores, baixos salários, carga horária para a disciplina insuficiente, material didático inadequado, superlotação das salas de aula, alunos com problemas de leitura e escrita, desvalorização e descaso com o ensino da Língua Inglesa, entre outros.

Inicialmente, o relatório supramencionado salienta a respeito da inexistência de uma diretriz ou lei que estabeleça a obrigatoriedade do ensino de inglês na esfera federal. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) delibera o ensino de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, contudo, a definição de qual língua será ensinada fica sob a responsabilidade da Secretaria Estadual ou Municipal de ensino ou da comunidade. Assim sendo, a Língua Inglesa não é ofertada em muitas escolas a seus alunos, o que contribui para uma baixa proficiência dos mesmos.

Outra exemplificação similar nesse sentido diz respeito à inclusão da língua estrangeira na parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular. Isso implica que seu ensino deve ser ajustado de acordo com o contexto regional, além disso, o critério de admissão é opcional – pode-se optar por não oferecer a Língua Inglesa, e sim outras línguas. Nesse contexto, o ensino de Inglês ocupa um papel secundário na grade curricular quando é ofertado, possuindo uma carga horária menor em comparação à de outras

disciplinas.

Ainda conforme o relatório, as características do sistema de ensino público refletem no âmbito do ensino do Inglês. A alta vulnerabilidade social, em que há violência dentro e fora do ambiente escolar, o excesso de alunos nas salas de aula, o que difere de um curso de Inglês, turmas com níveis diferentes, falta de materiais didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários são problemas enfrentados não apenas com o ensino de Inglês, mas sim de modo geral.

Gehres e Marzari (2014) comentam que os alunos ficam comprometidos com a carga horária reduzida atribuída ao ensino do idioma, com a ausência de espaços de interação fora dos contextos formais de ensino. Elas ainda destacam que essas dificuldades comprometem a eficiência da aprendizagem da língua estrangeira, bem como contribuem para que exista um desleixamento em relação ao ensino da disciplina, uma vez que é deslocada da realidade imediata e dos verdadeiros interesses do aluno, principalmente no contexto da escola pública, não apenas por parte dos alunos, mas também por parte da comunidade geral.

3 OS LETRAMENTOS E AS METODOLOGIAS ATIVAS: UM OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Com o advento da globalização, as sociedades atravessam diversas transformações graças ao avanço da ciência e da tecnologia. Santos (2017), em seus estudos acerca do Letramento Multicultural, conforme uma aprendizagem que se estabelece no cotidiano, salienta que no âmbito da educação, diversas mudanças de paradigmas e quebra de modelos tradicionais vêm sendo discutidos e evidenciados, visto que esses modelos estão

esgotados e não possuem eficiência e eficácia no longo prazo. Ademais, nem mesmo terão sustentação, pois não acompanham as mudanças tão intensas que a sociedade contemporânea atravessa.

Santos (2017) ressalta sobre a necessidade de se pensar numa nova educação de acordo com um contexto contemporâneo que possibilite novas maneiras de planejar, estruturar, avaliar e acompanhar, em prol de um desenvolvimento educacional do aluno. Visa-se assim, a uma diferente atuação educativa que enseje a constante oportunidade de criação com ênfase nos sujeitos individuais que elaborem seus próprios significados.

Ensinar uma Língua Estrangeira (LE) na Educação Básica tem como uma das suas premissas a contribuição para uma experiência particular do estudante com o objetivo de construir significado dominando uma base discursiva (Brasil, 1998), que pode ser fomentado através das atividades de leitura e escrita que possibilitem sua formação como cidadão inserido em práticas sociais variadas (Schlatter, 2009).

Em linhas gerais, no que concerne ao ensino de Língua Inglesa no Brasil, no âmbito público, não apresenta práticas pedagógicas em que o uso da língua é feito de forma efetiva e situado no contexto cotidiano do educando, nem mesmo oportunizam compreendê-la e praticá-la em contextos reais de comunicação. Os estudos estão centrados na gramática e na compreensão da estrutura sistêmica da língua. Ainda que contribua na aprendizagem de LE e na interpretação textual, pouco viabiliza as práticas sociais a fim de estimular competências discursivas e críticas necessárias à sociedade global (CORADIM, 2007).

Nessa perspectiva, e com o objetivo de contribuir com a mudança dessa realidade, surgem os letramentos críticos, uma vez que eles podem desempenhar um papel relevante nesse processo e também nos cursos de formação docente, ao provocar uma ruptura com o método tradicional de ensino, fomentando o desenvolvimento da criticidade, do agenciamento do professor e dos alunos por consequência (Kleiman, 2008). Sendo assim, a

função desempenhada pelos letramentos críticos e seu uso como ferramenta docente contribuem para a sua formação e a dos alunos face às mudanças na educação contemporânea (Merlo; Ferraz, 2016).

Dessa maneira, as práticas pedagógicas ganham um novo direcionamento no âmbito educacional, dando ênfase à linguagem como interação, em que põe o aluno simultaneamente como ator da linguagem e da aprendizagem, sendo o centro da prática pedagógica e do processo comunicativo em sala de aula.

Nessa contextualização supracitada, em que o aluno é evidenciado como agente principal, as metodologias ativas coadunam-se. Isso implica fomentar novas práticas pedagógicas, a autoaprendizagem e a curiosidade por parte dos alunos. Esses são protagonistas e sujeitos de tal construção. Conforme o excerto a seguir:

[...] atitudes como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los, dentre outras, são favorecedoras da motivação (BERBEL, 2011) e da criação de um ambiente favorável à aprendizagem (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 270).

É importante também ressaltar uma postura ética que o docente precisa apresentar, repensando e refletindo a respeito dessas questões e, sobretudo no que tange à sua atuação, tendo em vista que, em linhas gerais, os estudantes não têm as habilidades básicas (ouvir, falar, ler e escrever) bem definidas. Portanto, é necessário adotar uma postura ética perante essa realidade a fim de amenizá-la ou revertê-la.

Em consonância com o que as novas práticas pedagógicas sugerem face à contemporaneidade, e as deficiências e ineficiências no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, este estudo considera práticas escolares que não levem em consideração conhecimento, vivências, análise, ponderação e formulação de opiniões por parte dos estudantes, submetem estes a uma atuação passiva ao invés de ativa. Essas práticas são

exemplificadas e evidenciadas no ensino de LE como um objeto de análise marcado apenas por conteúdos escolarizados que são ensinados de forma mecânica (KLEIMAN, 1989). A preocupação com formação inicial e continuada dos professores de línguas também é levada em conta, a exemplo da observação de Kleiman (2008).

Nessa perspectiva, os fundamentos do letramento também propõem a ruptura de um modelo tradicional e com o conceito liberal de letramento (sinônimo de autônomo) conforme salienta Duboc (2015). Nesse sentido, Street (2014) discorre acerca de dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico. O letramento autônomo compreende-se num conjunto de habilidades isoladas do contexto ideológico, histórico e cultural do qual o sujeito faz parte. Já o letramento ideológico entende-se por práticas de letramento como práticas sociais, concretas, contextualizadas de forma significativa na vida do indivíduo, situadas em um determinado contexto sociocultural afetando diretamente a produção de sentidos do sujeito (Santos, 2013; Kleiman, 2008; Duboc, 2015).

No âmbito da Linguística Aplicada, há um desejo de compreender as motivações sobre como funciona o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentro desse contexto e dessa necessidade, existem diversas nomeações que estão associadas, como, por exemplo: letramentos, novos letramentos, multiletramentos, letramentos críticos e assim por diante. Os chamados novos letramentos foram ampliados por Lankshear e Knobel (2003) a partir da compreensão de que a linguagem, numa versão tradicional, não mais possibilita a construção de sentido da mensagem construída multimodalmente (Monte Mór, 2012).

Ademais, há ainda outro aspecto relevante acerca das teorias linguísticas, pois deve levar em conta aspectos éticos e políticos e desconsiderar o mito existente acerca da neutralidade de um linguista (Tagata, 2017). É necessária uma reflexão crítica a respeito das condições e do contexto de como se dá a estruturação e a formação do conhecimento,

considerando o aspecto ético das práticas teóricas (Rajagopalan, 2013). Nesse sentido, concebe-se uma relação entre letramento crítico e ensino de línguas à medida que a linguagem maximize seu caráter social, considerando a possibilidade de apropriação e transformação da mesma. Logo, “o letramento crítico objetiva conscientizar o aluno de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, de modo que eles reflitam seus propósitos e perspectivas” (Tagata, 2017, p. 388).

As discussões acerca dos letramentos críticos foram originados com base no estudo da pedagogia crítica de Paulo Freire em torno de 1970. Conforme apontam Duboc (2015) e Freire (2015), isso reflete de forma mais profunda sobre as motivações e a relevância dos ensinamentos para os aprendizes. Nesse embalo, conforme Merlo e Ferraz (2016), uma busca pedagógica possui relevância, uma vez que pode contribuir em reflexões que podem culminar em um ensino de línguas mais coerente com a situação do educando.

Ademais, letramento, quando compreendido como práticas sociais, diz respeito também “a formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes num dado contexto” (Fischer; Pelandré, 2010, p. 575).

Alguns autores, a exemplo de Abreu (2009), Berbel (2011), Freire (2015), coincidem o uso da abordagem das Metodologias Ativas buscando contrariar os métodos tradicionais, tendo em vista o pensamento autônomo e a construção do próprio conhecimento. O aluno possui uma atuação centralizada e uma participação mais efetiva, uma vez que ele passa a desenvolver leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, elaboração, interpretação, crítica, projetos, tomadas de decisões, entre outros (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

4 METODOLOGIAS ATIVAS, BNCC E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Quando pensamos em aprender um novo idioma, pressupõe-se também o falar, desenvolver uma oralidade, argumentar com capacidade crítica. Essa perspectiva também está associada com os Letramentos, com as Metodologias Ativas e com o que dispõe a BNCC para a educação de modo geral e para o desenvolvimento da linguagem. Ao adotar metodologias, métodos e técnicas que possibilitem ao aluno colocar em prática tal habilidade, a fazer questionamentos a si mesmo, criticar e explicar aos outros, demonstrar, debater, já encontramos nessas situações o aprendizado de forma mais concreta, ativa e, sobretudo, eficiente.

Dentro do contexto de sala de aula, numa educação básica, por exemplo, os alunos criticam a dinâmica dos exercícios que envolvem a habilidade escrita e auditiva. Julgam os primeiros como algo que não dá vazão à imaginação, à criatividade. Já o segundo tipo de exercício não provoca a formação do senso crítico, com objetivos comuns, o que ocasiona a falta de motivação (Corchs, 2006).

Do documento que orienta as instituições de ensino de todo o país, a BNCC, depreende-se os aprendizados mínimos que o aluno deve obter durante o seu caminho escolar. São fornecidas importantes contribuições para o ensino da Língua Inglesa e como deve ser orientado, levando em consideração todas as competências específicas, tais como a inserção do sujeito no mundo globalizado, no mundo do trabalho, a atenção dada ao comunicar-se em Língua Inglesa fazendo o uso da tecnologia, das variadas mídias, sejam elas impressas ou digitais, como objeto de ampliação do conhecimento e como ferramenta de expansão e reconhecimento cultural.

Defende-se ainda a elaboração de novas formas de engajamento e atuação dos alunos em um contexto social plural e cada vez mais globalizado. Estudar Língua Inglesa pode contribuir para a formação crítica dos estudantes, bem como para o exercício ativo da

cidadania, expandindo as possibilidades de interação com outras culturas, mobilidade e continuidade dos estudos. O aprendizado do idioma acontece de forma natural, assim como ocorre a aquisição da língua materna, nesse caso, o português. Dispõe, também, de cinco eixos, a saber: 1) Eixo Oralidade; 2) Eixo Leitura; 3) Eixo Escrita; 4) Eixo Conhecimento Linguístico; 5) Eixo Dimensão Intercultural. Em linhas gerais, de acordo com a BNCC (2017, p. 243-245).

Em defesa das Metodologias Ativas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, cita:

[...] No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017, p. 13-14).

Nessa lógica, os Letramentos também casam com ambos os dispositivos orientativos (o que prevê a BNCC e a adoção de Metodologias Ativas) com uma elaboração de sentidos e atuação prática, pois: “não se limita apenas à simples decodificação de palavras ou interpretação dos símbolos; ou seja, requer sua interpretação acerca do que está escrito nas linhas e nas entrelinhas para se inferir sentido” (Santos, 2017, p. 3-4).

Considerando um contexto de ineficiência como já foi abordado, seja pela situação

de falta de preparo dos professores, o contexto da escola pública, o descaso pelos gestores, bem como pela comunidade escolar, podemos levantar os seguintes questionamentos: como alcançar a eficiência no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa? Quais as variáveis que estão envolvidas? O professor desta disciplina tem preparo e suporte pedagógico? Tal preparo é relevante? Como é o seu plano de aula?

Um caminho possível para o alcance de um modelo mais eficiente deve perpassar pela análise dessas práticas de Metodologias Ativas, pela formulação de um plano de aula que atenda às quatro habilidades da Língua Inglesa (*Listening, Speaking, Reading, Writing*), que exponha o aluno a atuar como componente ativo e protagonista. Ademais, identificar as motivações dos estudantes para aprender Inglês, se eles não possuem, assim, dar bons motivos plausíveis para que isso aconteça.

Para que seja factível a adoção de tais práticas, deve-se distanciar de aulas excessivamente expositivas, em que a gramática, a leitura e a escrita sejam postas em evidência. Na verdade, estas práticas devem ser o caminho secundário, o caminho a ser seguido deve ser prioritariamente pela busca de expor o aluno a seu protagonismo, na qual ele é componente principal no processo de aprendizagem.

A atuação do professor, juntamente com o seu plano de aula, devem seguir os requisitos das metodologias de ensino, o cumprimento de um plano de aula que atenda às quatro habilidades da Linguística Aplicada ao ensino de Língua Inglesa e devem estar direcionados à exposição do aluno a fala, a elaboração de questionamentos, bem como a atuação e interpretação de situações reais de aprendizagem, ou seja, pôr o mesmo em constante atividade a fim de que a eficiência do ensino-aprendizagem seja alcançada.

Nessa lógica, é necessária a criação de subsídios para que as funções comunicativas básicas sejam desenvolvidas e efetivadas. O que dispõe a BNCC, juntamente com a proposta das Metodologias Ativas e a pirâmide de aprendizagem podem dar orientações.

Destaca-se, também, a importância do papel ético do professor à medida que não deve aceitar as ineficiências. É preciso superar o fato de que os estudantes não sejam comunicadores eficientes e ativos. Além disso, outras competências pedagógicas também devem ser postas no cômputo, tais como: 1) manter a disciplina; 2) saber diferenciar autoridade x autoritarismo; 3) autoconhecimento e competências socioemocionais. Estes fatores podem auxiliar a atuação do professor, de modo que esses mecanismos atuem conjuntamente a fim de controlar a classe, estabelecer a disciplina e fomentar a motivação. Assim, o professor pode ser um ator e líder para garantir práticas educacionais efetivas no longo prazo.

5 EFICIÊNCIA X INEFICIÊNCIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A atuação de um professor em sala de aula não é diferente de uma prática administrativa, uma vez que ele planeja, organiza, direciona e controla suas ações dentro de um contexto de sala de aula. Assim, é necessário definir o que vem a ser a “eficiência” com base num conceito administrativo, analisando sob uma perspectiva de gestão de sala de aula.

Ao observarmos o termo ineficiência que consta no título deste artigo, devemos depreender uma prática administrativa supramencionada. Não podemos dissociar a compreensão do termo eficiência sem diferenciá-lo da eficácia, contudo, vamos concentrar nossa análise no termo eficiência.

Logo, pressupondo a atuação do professor no contexto de sala de aula, como também uma prática administrativa que deve buscar planejamento, organização, direção, controle, a fim de que ensino e aprendizagem sejam alcançados de forma eficiente e eficaz.

Vamos considerar que as questões de vulnerabilidade social, violência interna e

externa ao ambiente escolar, o descaso por parte dos estudantes e da comunidade geral como variáveis que devem ser olhadas com atenção, mas que são de difícil controle sob o ponto de vista da eficiência, ou seja, conforme bem pontuado por Chiavenato (2004), é a “ênfase nos meios”, o “fazer corretamente as coisas”, “salvaguardar os recursos” e “treinar os subordinados”. Estas variáveis estão e podem estar dentro do escopo de controle por parte dos docentes à medida que estes devem constantemente pensar e repensar suas práticas, atuar em formação contínua constante, motivar, alegrar os discentes e suscitar um desejo de aprender a Língua Inglesa como aspecto importante para a sua formação cidadã, intelectual e sociocultural.

Contrariamente, quando pensamos em violência e no descompromisso por parte dos gestores e outros atuantes, isso possui uma magnitude muito maior e que são de difícil controle para eficiência, uma vez que são fatores externos e representam uma realidade geral, sentimentos, crenças, que por vezes fogem do escopo do controle.

Nessa lógica, podemos estabelecer aquilo que está dentro do controle dos docentes e o que não está. É importante ressaltar a eficiência aqui em termos práticos. Vamos evidenciar aqui a nossa análise para a falta de formação acadêmica adequada dos professores e a de recursos didáticos como variáveis que podem ser analisadas dentro de um controle de eficiência.

Já sabemos que os recursos didáticos não são suficientes e nem eficientes. O que o professor pode fazer na ausência deles? Como deve ser seu planejamento? Para responder esses questionamentos, fundamentar sua prática nos preceitos da BNCC para o ensino de Língua Inglesa é uma das alternativas em prol de um sistema mais eficiente.

Diante da falta de preparo de alguns docentes, a ineficiência do ensino-aprendizagem existe, pois a metodologia adequada por vezes não está sendo seguida. É necessário superar o fato de que os discentes não aprendem nada, ou aprendem muito

pouco, ou que não tenham minimamente as habilidades básicas bem definidas, fugindo dos excessos de gramaticalismos, e de planos de aula extremamente teóricos, que não oportunizam os estudantes a colocarem em prática as principais habilidades da língua. É preciso adotar uma postura ética perante essa realidade.

Nessa perspectiva, o professor precisa atuar cada vez mais motivando seus estudantes, pois Leffa (2007) argumenta que quando os alunos se queixam de que não gostam de Inglês, colocando resistências e pondo em xeque a sua utilidade, a escola não pode deixar que isso aconteça, pois precisa que o aluno que é economicamente desfavorecido sonhe, acredite em seu potencial, aprenda. Logo, a escola precisa evitar que isso aconteça, e não reforçar as crenças limitantes e bloqueadoras dos alunos, possibilitando, assim, a construção do conhecimento, da emancipação do aluno, sua inclusão em relação à língua estrangeira.

Marzari e Gehres (2015) destacam também que no contexto de ensino de línguas estrangeiras na educação básica, há o sentimento de impotência que os professores têm por não se considerarem aptos ou qualificados suficientemente para ensinar determinado idioma. Ademais, existe uma escassez de docentes com formação específica e adequada, sem contar na existência de professores de diferentes disciplinas dando aulas de Língua Inglesa. Nesse sentido, não desenvolveram as habilidades necessárias e a competência conforme os procedimentos metodológicos para lecionarem tal disciplina.

Para Abreu (2009), a vergonha, a falta de segurança e de confiança que o aluno tem para falar diante dos demais colegas e do professor constitui-se uma das principais dificuldades no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. Diante dessa situação, o aluno faz o uso do português e acaba impulsionando o professor também a fazer isso. Essa resistência culmina no não alcance satisfatório dos objetivos da disciplina, e todo esse sentimento de insegurança torna a aprendizagem de Língua Inglesa um sonho utópico na

educação básica.

Segundo Vilaça (2010), o professor deve atuar em defesa da sua disciplina, mostrando para todo o âmbito educacional a importância e a grandiosidade de um estudo significativo. Para alcançar tal feito, o professor precisa desmistificar ideias e modificar posicionamentos relativos à disciplina, muitas vezes prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Gimenez (2011), os professores devem pensar além da sala de aula quando estão lecionando Língua Inglesa, explorando seu uso fora do âmbito escolar, pensando na mediação entre pessoas de outras culturas.

Leffa (2011, p. 31) aponta três ações possíveis para solucionar os problemas de ensino: 1) “(...) criar uma parceria entre professor e alunos, formando uma comunidade entre eles no ambiente da sala de aula; 2) estabelecer os objetivos que os alunos almejam; 3) buscar meios necessários para alcançar esses objetivos de cada indivíduo”. A relação estabelecida deve ser de cumplicidade entre aluno e educandos, englobando os interesses de ambos para o alcance de *outputs* positivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É ainda pequeno o número de falantes eficientes em Língua Inglesa no Brasil. Os resultados obtidos a partir do que foi exposto neste artigo permitem inferir que no âmbito da educação básica, as características do sistema de ensino público no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa englobam variáveis tais como a alta vulnerabilidade social, violência dentro e fora do contexto escolar, salas de aula lotadas, falta de material didático e despreparo dos professores no que diz respeito à baixa formação, formação inadequada, salários e carga horária insuficiente, descaso e falta de motivação por parte dos alunos e

da comunidade geral – boa parte dessa realidade, além de refletir no âmbito do ensino de Língua Inglesa, também acomete a educação básica de modo geral.

A atuação do professor é comparada com a de uma prática administrativa que deve buscar planejar, organizar, controlar e dirigir suas atividades de modo a alcançar a eficiência.

BNCC, Metodologias Ativas e Letramentos são temáticas que estão intrinsecamente associadas e verificar o que esses dispositivos dispõem, fornece importantes contribuições em prol de um sistema mais eficiente. Direcionar o olhar para suas contribuições pode possibilitar a elaboração de estratégias e ferramentas para a compreensão das ineficiências do ensino e promover o protagonismo do aluno com o cumprimento de um plano de aula.

Além disso, nessa perspectiva, este artigo não pretende esgotar os estudos. Pretende-se aqui suscitar o desejo de aprofundar e identificar a relação e a contribuição que as Metodologias Ativas, as diretrizes da BNCC, e como os estudos na área de letramentos e de Linguística Aplicada podem fornecer contribuições e, conseqüentemente, o alcance do que venha a ser um modelo de um sistema mais eficiente do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas- Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ABREU, J. Dificuldades encontradas por professores de língua inglesa de instituições privadas de ensino superior. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro. v. 1, n. 05, 2009. Disponível em: http://www.unisuam.edu.br/semioses/pdf/rev_semioses_ed5_Art_06.pdf, Acesso em: 24 maio 2022.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

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

BRASL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUNCIL, British. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council, 2015.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Leitura crítica em língua inglesa**. 2007. 53f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CORCHS, Margaret. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. 2006. 97f. Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração Compact**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2004.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DUBOC, Ana Paula M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e terra, 2015.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, L. N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, p. 569-599, 2010.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In*: LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

KLEIMAN, Angela B. A. Oficina de leitura: teoria & prática. Campinas: Pontes. 2004. *In*: KLEIMAN, Angela B. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1989.

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

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: Changing knowledge and classroom learning. London: Open University Press, 2003.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. *In*: LIMA, D. C. de (org.).

Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

MARZARI, Gabriela Quatrin; GEHRES, Wilma Beatriz. Ensino de Inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, v. 7, n. 14, p. 12-19, 2014.

MÓR, Walkyria Monte. Investigating critical literacy at the university in Brazil. **Critical Literacy: theories and practices**, 2007.

MERLO, M. C. R. ; FERRAZ, D. M. Letramentos e formação docente para o ensino de inglês. In: TOMAZI, Micheline Mattedi; ROCHA, Lúcia Helena Peryoton da; FERRAZ, Daniel de Mello. (org.). **Estudos linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino**. Vitória: Editora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, 2016. v. 1. p. 265-278.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **Apliemge: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Sheila Rodrigues dos. Letramento multicultural: uma aprendizagem tecida no cotidiano. **Grau Zero**, v. 3, n. 2, p. 161-176, 2017.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giralde; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

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

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017.

VIÉGAS, Maiara Rosa. **O inglês como língua franca e a publicação acadêmica: uma análise de diretrizes para autores de periódicos internacionais**. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2016.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. Inglês nas escolas regulares brasileiras: adequações metodológicas para a eficácia do ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro, **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. IX, Número XXXIII, p. 42-53, abr./jun. 2010.

PRÁTICA DE LETRAMENTO EM UMA AULA DE LÍNGUA INGLESA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFRR: CONSTRUINDO O CONHECIMENTO DA LÍNGUA INGLESA

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior¹
Universidade Federal de Roraima (UFRR/UnB)
Kléber Aparecido da Silva²
Universidade de Brasília (UnB)

Resumo

Este trabalho apresenta como foi desenvolvida uma atividade, tomando como base as práticas de Letramentos (Rojo, 2009; Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2015, 2020; Oliveira, 2022 etc.) com alunos do primeiro ano do Ensino Médio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – Cap/UFRR, em 2022. O artigo traz reflexões de como podemos desenvolver atividades na disciplina de língua inglesa com alunos de escola pública, que possuem recursos, muitas vezes, reduzidos, sem deixar de lado as competências presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). A pesquisa aponta que os repertórios linguísticos e artísticos dos alunos que são trazidos fora do contexto escolar contribuem positivamente para a prática da língua inglesa na sala de aula e que trazem mais significados às práticas de ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento de um *journal*. Para isso, contou com análise de uma atividade elaborada. Conclui-se que as práticas de letramento com a atividade *journal* são positivas, pois os alunos conseguem mostrar seu repertório da língua, assim como o artístico, sentindo-se interessado em aprender mais para realizar a atividade.

Palavras-chave: Letramento; Ensino da língua inglesa; Formação de professores.

Abstract: This work presents how an activity was developed based on Literacy practices (Rojo, 2009; Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2015, 2020; Oliveira, 2022 etc.) with first-year high school students at the Colégio de Aplicação da Federal University of Roraima – Cap/UFRR, in 2022. The article brings reflections on how we can develop activities in the English language discipline with public school students, who often have reduced resources, without leaving aside the skills present in the Common National Base Curriculum – BNCC (2018). The research shows that the linguistic and artistic repertoires of students who are brought outside the school context contribute positively to the practice of the English language in the classroom and that they bring more meaning to teaching-learning practices through the development of a journal. To do this, it involved the analysis of an elaborate activity. It is concluded that literacy practices with the journal activity are positive, as students are able to show their

¹ Graduado em Letras Português / Inglês pela Universidade Federal de Roraima – UFRR; Especialista em ensino de língua inglesa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; Mestre em Letras pela UFRR; Doutorando em Linguística – UnB; e membro do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem da Universidade de Brasília – GECAL/UnB.

² Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto; Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas; Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Realizou pós-doutoramento no Instituto de Estudos da Linguagem na UNICAMP, no Instituto de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina e em Linguística Aplicada na Pennsylvania State University. Coordenador do GECAL/UnB.

language repertoire, as well as their artistic repertoire, feeling interested in learning more to carry out the activity.

Keywords: Literacy. English language teaching. Reacher training

1 Introdução

Este artigo nasceu por meio de algumas vivências em sala de aula no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – Cap/UFRR e estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Primeiramente, ressalte-se que ingressei no colégio supracitado em julho de 2022, e foi justamente nesse ano que os alunos estavam retornando às aulas presenciais, após o isolamento social da pandemia do Covid-19. Nessa perspectiva, não se sabia o que os discentes haviam aprendido com a professora anterior. Assim, pensamos na elaboração de um *journal* para analisar o que os alunos já conseguiam desenvolver na língua inglesa, pois sabemos que eles aprendem com a diversidade dos gêneros textuais que os cerca e a Base Nacional Comum Curricular já traz a importância desse idioma nas escolas brasileiras:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (Brasil, p. 241, 2018).

Além da presença do idioma nas escolas, jogos, *internet* etc., os alunos roraimenses entendem que o idioma está presente na fronteira com a Guiana. A

atividade, nesse sentido, tinha o propósito de me apresentar a familiaridade dos alunos com o idioma e fazer com que o ensino se aproximasse da realidade deles. Assim, ancoramos as atividades em algumas teorias mencionadas a seguir.

2 Letramentos/Multiletramentos/Letramentos Múltiplos

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), há algum tempo, via-se o Letramento voltado às práticas da escrita, mais especificamente voltado para os aspectos da alfabetização. Entretanto, a escrita, na atualidade, não é mais apenas vista como uma mera transcrição ou reprodução do pensamento que advém das diferentes culturas em que estamos inseridos ou que pretendemos nos inserir.

Em uma sala de aula, por exemplo, não discutimos mais apenas gramática e trabalhamos as práticas de leituras focadas em erros e áudios desconexos para praticar a habilidade de compreensão auditiva, porque nossos alunos estão inseridos em diferentes formas de como a informação chega até eles, e tudo deve estar costurado para que construam conhecimentos significativos. Nas aulas com o intuito da correção, percebe-se que o professor coloca amarras nos discentes, causando problemas em fazer com que a informação seja desenvolvida nas atividades solicitadas.

Por esta razão, para que os trabalhos se desenvolvam melhor, a informação na sala deve fazer sentido, e junto com as gramáticas que ensinamos, devemos apresentar o conteúdo em uma perspectiva reflexiva acerca da sociedade na qual interagimos. Por essa razão, é imperativo que as práticas docentes estejam alinhadas também na perspectiva de letramentos.

Acreditamos que o termo letramentos e letramentos múltiplos/multiletramentos “reforçam justamente a ideia de que há diversos letramentos e variados contextos de práticas linguísticas e sociais” (Oliveira, 2022, p. 75), ademais:

[...] os letramentos ultrapassam o conceito de leitura e escrita ao ampliar essas práticas para o modo como as pessoas agem socialmente, como intencionalmente interagem por meio dos textos e como o desenvolvimento da leitura e da escrita altera a realidade social (Oliveira, p. 75, 2022).

A forma de como os sujeitos interagem pode ser um reflexo dos letramentos que ocorrem durante a sua formação social, ou seja, o letramento como cultura que se constitui de práticas sociais em que as pessoas se valem de gêneros textuais escritos para registrar suas memórias, acordos, expandir e reinventar o conhecimento em todas as dimensões históricas, científicas e sociais. Esse fenômeno ocorre em diferentes domínios sociais: universidade, escola, lar, igreja, trabalho e lazer (Sousa, p. 79, 2016).

Todavia, Bortoni-Ricardo (2004) contribui para a ideia de que os letramentos podem ser outros também que se encontram fora do convívio das instituições. Como menciona Sousa (2016), pode ser aquele percebido no desenvolvimento do sujeito dentro da rede social em que a pessoa está imersa. Esses conhecimentos contribuem, ou não, para a interação do sujeito como um ser social.

A ideia é distanciar os alunos de padrões engessados de ensino, aproximando-os aos letramentos autônomos que, segundo Kleiman (2009), dá privilégio dos conteúdos curriculares ancorando-se nos letramentos para a prática social, ou seja, partindo das experiências deles para as vivências que os currículos os guiarão.

3 O contexto da pesquisa

O trabalho desenvolvido nas turmas da primeira série do Ensino Médio, do Cap/UFRR foi resultado de uma avaliação do terceiro bimestre de 2022. Os alunos tiveram de realizar um *journal*, respondendo às perguntas abaixo para demonstrar a

capacidade em utilizar a língua inglesa. A ideia era compreender o nível de interação que os discentes conseguiam desenvolver na língua estrangeira.

Quadro 1: Perguntas da atividade

- | |
|--|
| <p>a) <i>Introduce yourself</i>
 b) <i>Tell me things you like and dislike</i>
 c) <i>Things that make you angry, sad and happy</i>
 d) <i>Tell me good moments you had in the past</i>
 e) <i>Tell me the most expensive thing you have bought and how you got the money</i>
 f) <i>Show me a picture you like and tell me why</i>
 g) <i>Tell me your dream</i>
 h) <i>Tell me if there is any country you would like to visit</i></p> |
|--|

Esta atividade não teve como objetivo central fazer com que os alunos focassem em apenas acertar todos os aspectos gramaticais e vocabulares, pois não é esse o principal foco quando trabalhamos com os letramentos em uma prática pedagógica. Contudo, a ideia foi impulsionar os discentes a serem capazes de perpassar a informação por meio dos textos, em especial, em Língua Inglesa, fazendo relação com os fatores históricos, culturais e multiplicidade de linguagens (Cope & Kalantzis, 2015), trazendo sua experiência de mundo.

Vejamos agora as razões por trás dos tópicos que selecionamos para explorar o domínio do idioma pelos alunos:

Quadro 2: razões por trás da atividade

Tópico	Razões
A	Promover uma abertura do aluno com o professor, bem como promover o uso de um vocabulário e gramática mais básica, que eles haviam estudado, para que se sentissem seguros em utilizar o idioma. Foi uma forma de aquecer língua que utilizei.
B	Explorar os vocabulários que os alunos já conheciam, uma forma de revisão da estrutura <i>Like to</i> e <i>don't like to</i> . Além disso, foi uma forma de prepará-los para adentrar no conteúdo que estudamos.
C	Fazer com que os alunos focassem em atividades que mexiam com seus sentimentos de raiva, fome e felicidade. Além de termos estudado o verbo "get + feeling": <i>I get angry when... I get happy when... I get hungry when...</i>
D	Conduzir os discentes a produzirem um texto utilizando o <i>past simple</i> .
E	Aqui os alunos tiveram de utilizar o <i>past simple</i> junto com a forma superlativa dos adjetivos

F	Promover uma interpretação por meio de uma imagem.
G	Questão para utilizar o futuro com o auxiliar <i>will/won't</i> .
H	Uma questão voltada aos vocabulários de países e continentes.

4 O desenvolvimento das atividades

As atividades foram apresentadas em dois formatos pela turma (manual ou em hipertexto), embora não tenhamos decidido em qual formato/forma deveria ser escrito os textos. A maioria dos alunos preferiram ser criativos e fizeram de forma manual (*handcrafted*), utilizando diversos materiais para a construção do *journal*, outros poucos realizaram digitalmente, utilizando o Canvas ou o próprio *powerpoint*.

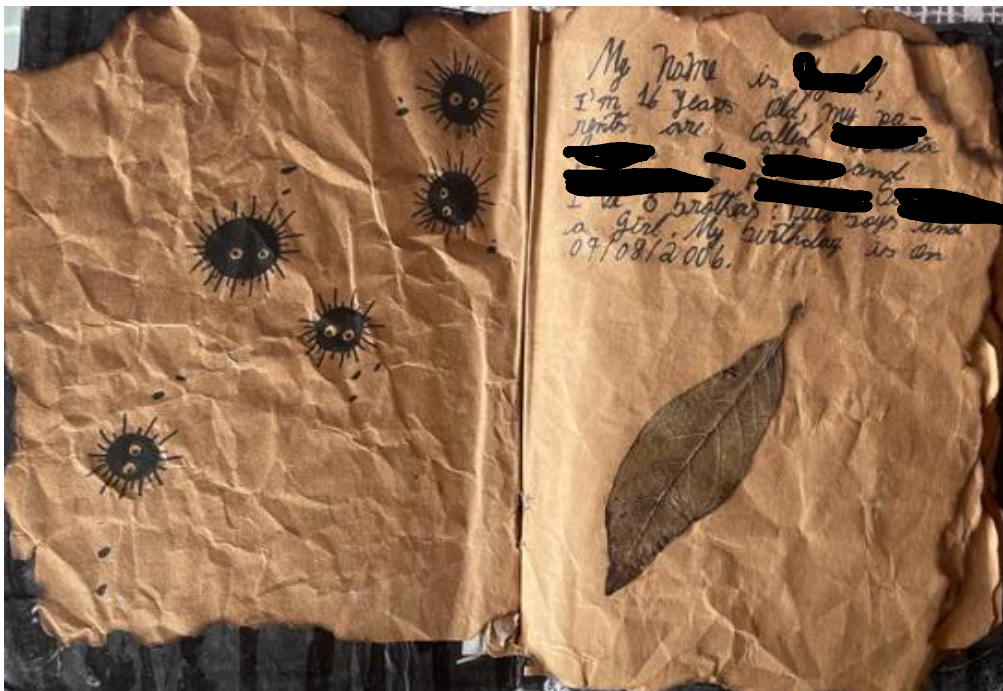
Devido ao quantitativo de 50 atividades que poderiam servir de análise e serem trazidas aqui para o artigo, decidimos apresentar apenas de uma aluna para esta pesquisa, pois a pesquisa se tornaria muito extensa.

As informações pessoais foram riscadas para resguardar a identidade da aluna. Ela aluna optou em produzir um caderno com folhas de papel manteiga amassadas, com as bordas queimadas, escrita com tinta preta, e alguns materiais orgânicos colados, dando um toque ao estilo bruxaria, lembrando um pouco os jornais dos filmes de bruxos que ela gosta, como o Harry Potter.

O filme, por si só, apresenta os jornais dos bruxos com movimentos, imagens em movimentos e escritas que surgiam ao abrir o jornal. Talvez os materiais orgânicos sirvam para dar esse movimento apresentado no filme.

Seguimos analisando as demais páginas do material:

Imagem 1: primeira parte da atividade da discente

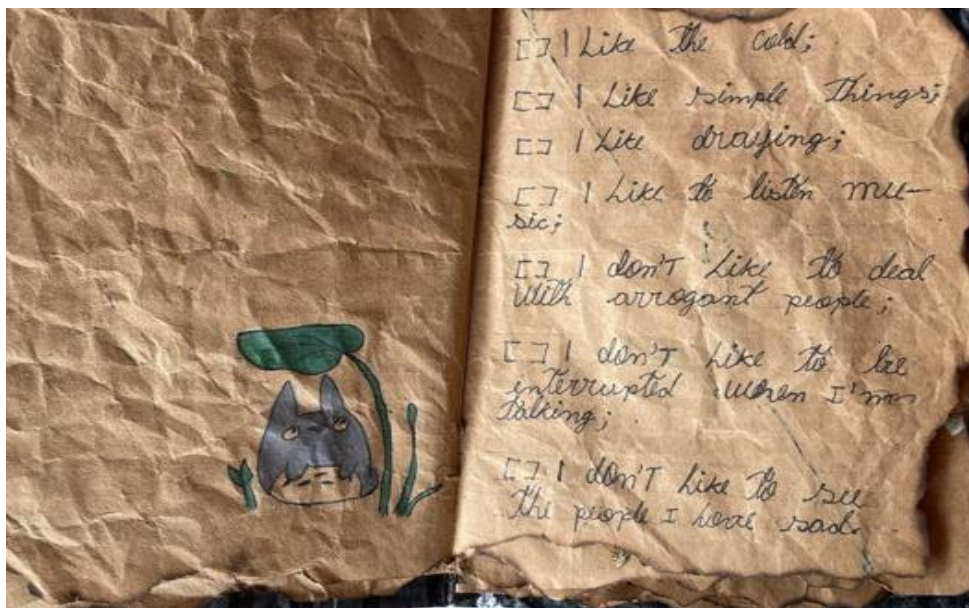


Lembrando que o desenvolvimento da criatividade deve ser aplicada em sala de aula segundo a BNCC: “Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade” (BRASIL, p. 496, 2018), ademais, buscando o repertório de vida dos alunos conseguimos trabalhar com a interdisciplinaridade, como a disciplina de artes, por exemplo.

Na próxima imagem, a aluna apresenta informações que ela gosta e não gosta, ancorando-se na perspectiva da BNCC:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos (BRASIL, p. 481, 2018).

Imagem 2: segunda parte da atividade da discente



Vejam que o material influenciou para que a aluna realizasse sua atividade de maneira criativa, trazendo um letramento artístico que não foi aprendido nas aulas de língua inglesa, mas de tipos de filmes que ela gosta de assistir.

Em conversa com a professora da disciplina de artes, verifiquei se a professora havia passado alguma atividade similar, a fim de analisar se estava ocorrendo algum tipo de interdisciplinaridade, porém, a professora disse que não, mas afirmou que já havia trabalhado com materiais orgânicos em outro momento com as turmas. Logo, conclui que essa experiência era, de fato, dada por elementos extraescolares.

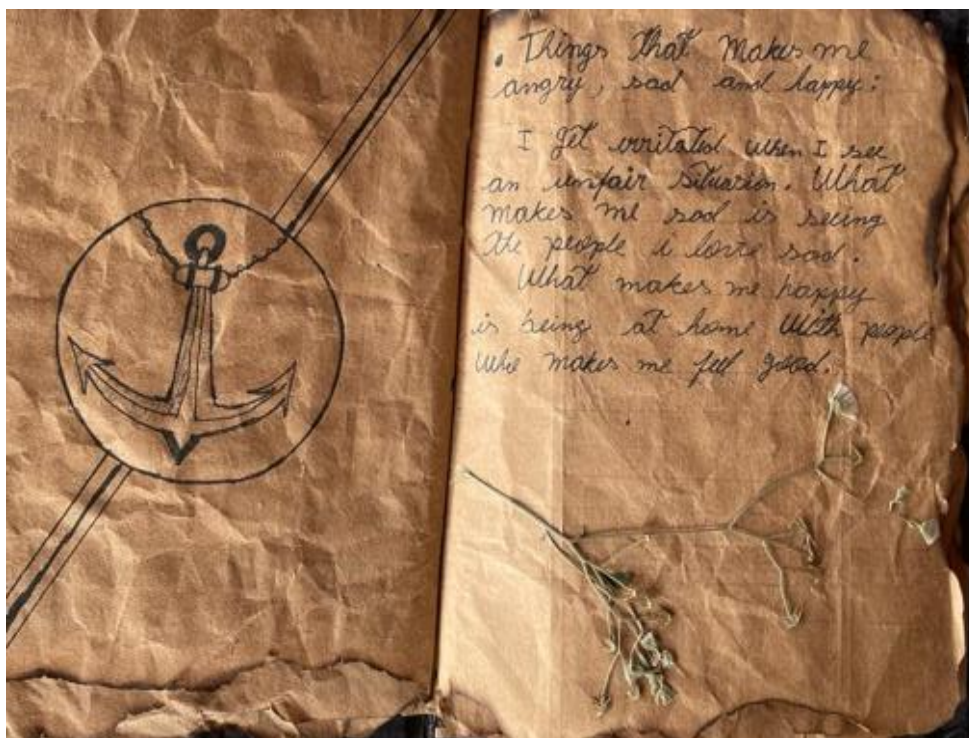
A aprendizagem da aluna se deu por meio das experiências pessoais dela nas diferentes esferas sociais. Dessa forma, percebem-se as formas do experienciar o conhecido e experienciar o novo (Cope; Kalantzis, 2015). O experienciar o conhecido ocorre tendo como base os recursos de aprendizagem do “cotidiano familiar, conhecimento prévio, histórico da comunidade, interesses e perspectivas pessoais e motivação individual” (Cope; Kalantzis, 2015, p. 18). Por sua vez, no experienciar o novo, os alunos desenvolvem seus conhecimentos pelo contato com novas informações,

experiências, leituras de textos nas diversas modalidades, partindo do que se sabe para os novos saberes.

Continuando a análise do trabalho da aluna, no aspecto gramatical, embora não tenha sido o foco, verificaram-se poucos problemas com o uso da gramática na língua, todavia os erros como *situasion*, *I've* e *i* (o pronome “eu” em inglês escrito no minúsculo – que não prevaleceu na maioria do corpo do texto); conjugação verbal, como em *things that makes me* (na imagem abaixo) foram discutidos em outro momento, apenas como informe, mas não houve desconto de pontuação, pois o foco na correção não é considerado nessa prática de letramento.

O momento de correção gramatical dos textos serviu para a revisão da prova multidisciplinar que ocorre no Cap/UFRR no final de cada ano letivo. Continuamos as observados da atividade de aluna.

Imagem 3: terceira parte da atividade da discente



Considerando as sugestões da BNCC, a atividade cumpre com as proposições atribuídas pelo documento, como apresento na tabela após as apresentações da imagens.

Veremos as demais partes do trabalho com algumas observações. Nesse sentido, as competências gerais da Educação Básica constantes na Base Curricular apresentam-se a seguir:

Imagem 4: quarta parte da atividade da discente



Os materiais utilizados por esta aluna são também imperativos para conscientizar a sociedade a importância da reciclagem. Percebam que ficou divertido e atrativo para os interlocutores em verificar o trabalho feito por ela, chamado, em inglês, de *handcrafted work*.

Imagem 5: quinta parte da atividade da discente

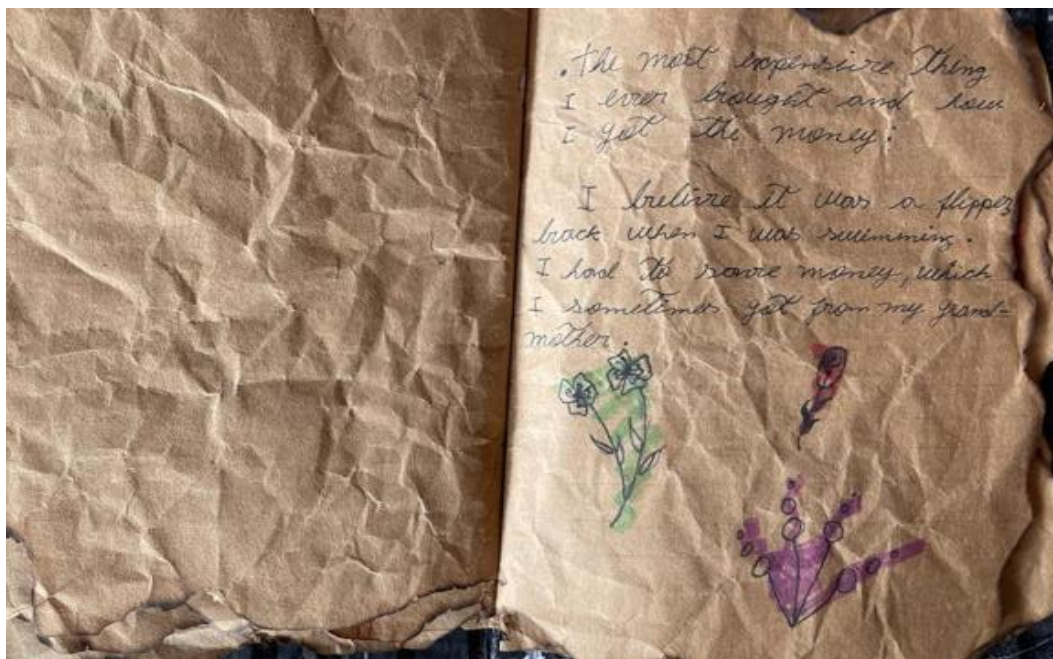


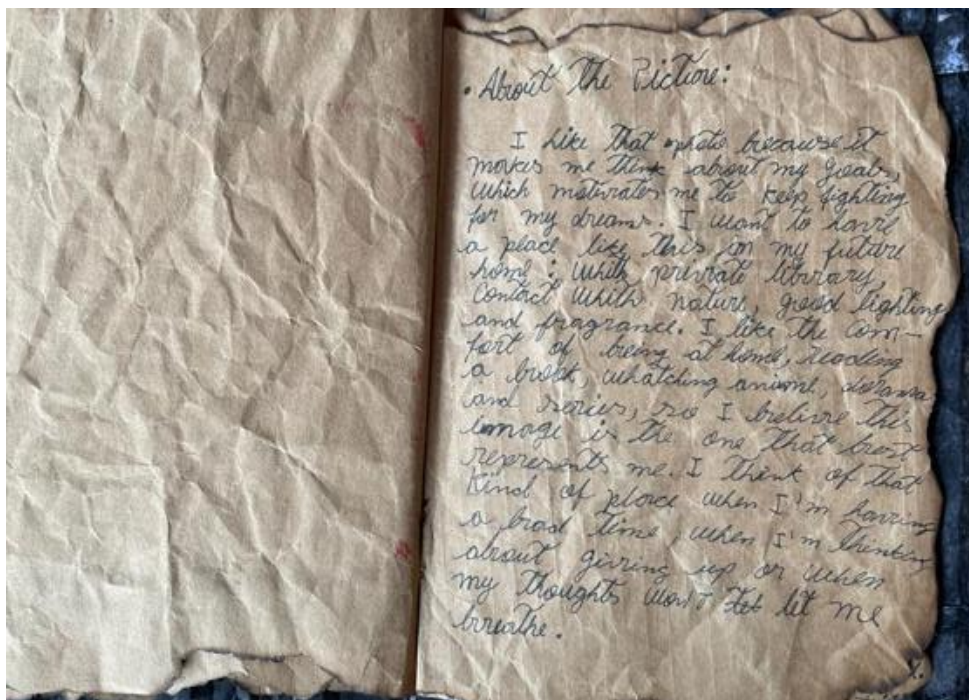
Imagem 6: sexta parte da atividade da discente



No dia da exposição, esta aluna recebeu muitos elogios, não apenas por ter realizado sua atividade, mas pela forma de como a realizou. Ela não acreditava que seria visto por sua habilidade, e toda essa comoção a deixou muito contente e estimulada em

realizar outras tarefas que pudessem explorar de sua criatividade no idioma e em outras disciplinas.

Imagem7: sétima parte da atividade da discente



Algo também observado foi o uso de vocabulários e estruturas gramaticais que não foram trabalhadas na sala de aula, contudo, a aluna decidiu trazer isso para o seu trabalho. Talvez tenha ocorrido algum estímulo para que a discente concluísse sua atividade da melhor forma possível, por isso, ocorreu esse resgate de seu repertório linguístico.

Considereei importante nomear este momento de repertório linguístico estimulado pelo repertório artístico.

Para finalizar, veremos as duas últimas folhas de atividade e a relação das atividades com as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos segundo a na BNCC.

Imagem 8: oitava parte da atividade da discente

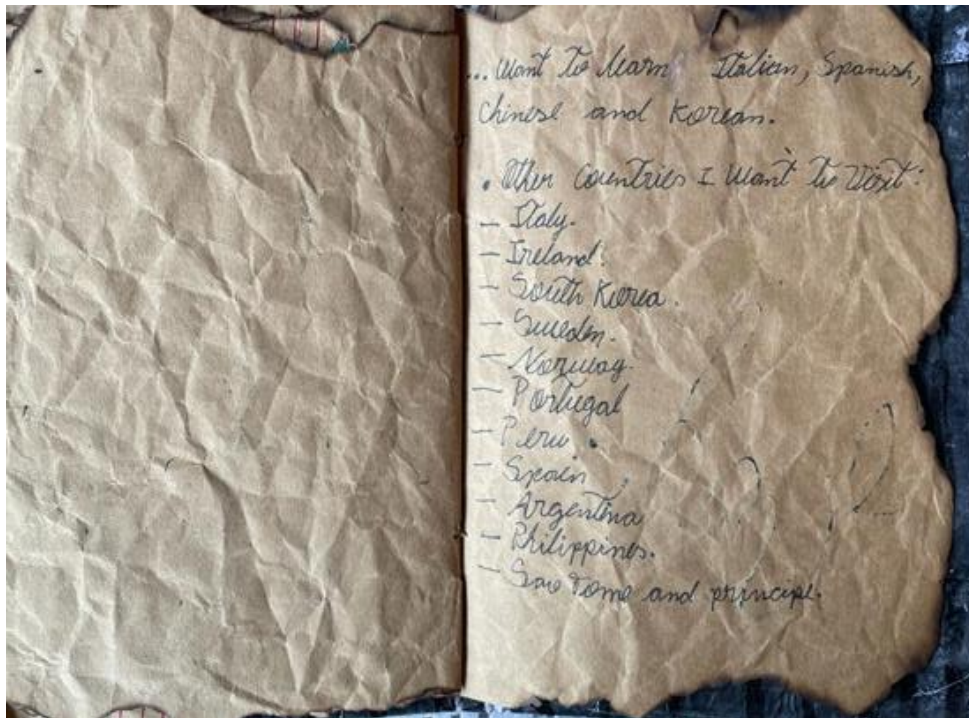
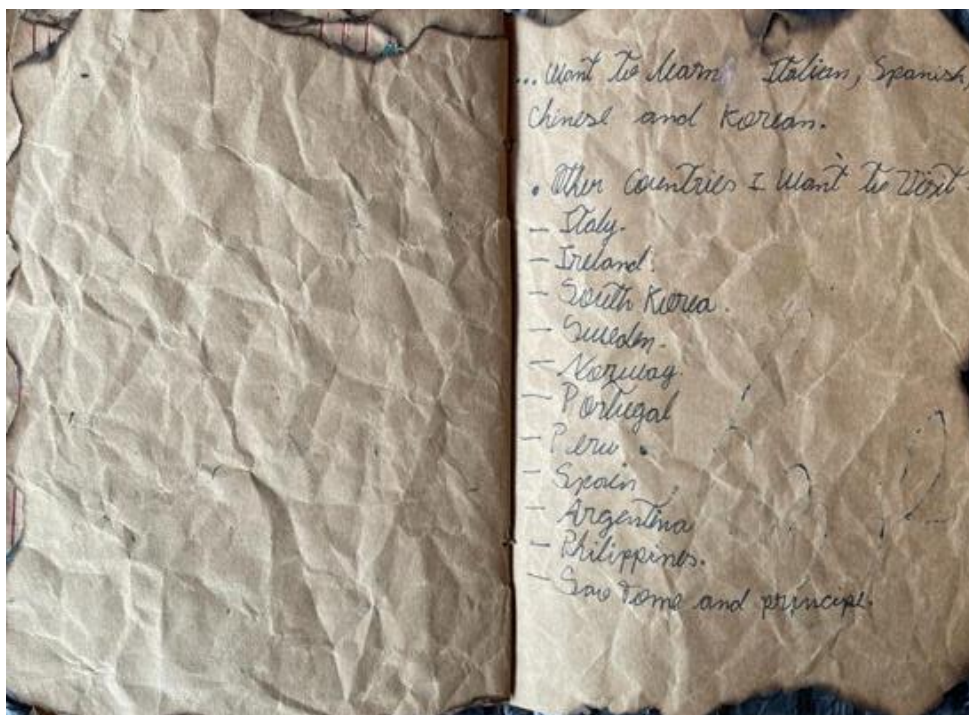


Imagem 9: nona parte da atividade da discente



Vejam os a relação das habilidades trabalhadas pela aluna com as proposições da BNCC (2017, p. 9):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo - se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo - se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Por fim, ressalto Costa, Faria, Nunes e Silva (2021), os autores dizem que “lembramos que os multiletramentos contemplados em sala de aula só obterão sucesso, se o processo formativo e o engajamento dos letradores for entendido como um processo contínuo. Ou seja, esta atividade não finalizou por aqui. No final das correções, cada aluno leu o texto um do outro para que pudesse conhecer um ao outro.

Outrossim, discutimos sobre reciclagem, desenvolvimento das habilidades artísticas e consideramos a importância em utilizar a própria língua inglesa para desenvolver as competências no próprio idioma.

Considerações finais

Até que ponto o conhecimento e práticas da escola pública se diferenciam das práticas hegemônicas da sociedade? (Melo, 2016, p. 765).

Acredito que tudo exposto aqui não se resume nos tipos de letramentos como prática social de forma integral, mas acredito que este artigo é capaz de provocar reflexões nos leitores, em especial, aos professores da Educação Básica que trabalham em escolas públicas, que, muitas das vezes, sentem-se presos aos livros didáticos que não correspondem à realidade dos alunos e que não possuem recursos tecnológicos para realizar atividades fora do quadro branco e pincel/giz.

Explorar os conhecimentos dos alunos e utilizar isso como prática de letramento é demasiado importante. Primeiramente, esta atividade desenvolve a criatividade dos alunos, em seguida, enaltece o conhecimento de letramento que o discente já possui, desenvolvido em outros momentos que, em alguns casos, não se desenvolvem dentro de instituições as quais acabam por controlar o ambiente devido ao poder social existente nele, promovendo, dessa forma, uma certa interação planejada (Bortoni-Ricardo, 2004), que pode atrapalhar no desenvolvimento da habilidade escrita no idioma estrangeiro.

Por derradeiro, destaca-se Freire (1992;1997), responsável por ensinar todos os profissionais da educação que devemos partir do conhecimento que nossos alunos já sabem para, assim, promover um conhecimento novo.

Paulo Freire trabalha nesse contínuo desde a década de 70, e seus ensinamentos permanecem e permanecerão sempre emancipando, letrando, atribuindo amor,

construindo uma boa relação nos espaços educacionais de nossos professores e alunos, que permanecem aprendendo um com um outro, afinal, o conhecimento nunca é acabado/finalizado.

Referências

COSTA, Michele Campêlo; FARIA, Helenice Roque da; NUNES, Rosana Helena; SILVA, Kléber Aparecido da. **A base nacional comum curricular (BNCC) de língua portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica: do(s) letramento(s) críticos aos multiletramentos.** Caletrocópio. Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem, Volume 9, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum:** versão final. Brasília, 2017: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio de 2023.

COPE, Bill, KALANTZIS, Mary. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design.** London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KALANTZIS, Mary, COPE, Bill, PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

MELO, S. H. D. de. **Educação pública e escola: uma leitura austiniana.** DELTA, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 749-766, dez. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-445061330334822745>. Acesso em: 15 maio. 2023.

OLIVEIRA, Silva Naara da Silva Pinto de. **Autoetnografia de mulheres da licenciatura em educação do campo FUB/UnB: letramentos, resistência e inclusão.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística – UnB, Brasília – DF, 2022.

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

SOUSA, Rosineide Magalhaes de. Letramentos na licenciatura em educação do campo: transitando no contexto acadêmico. In: ARAÚJO, J. (org.) **Gêneros e letramentos em múltiplas esferas de atividade.** Campinas: Pontes Editores, 2016.

Pedro Farias FRANCELINO
Universidade Federal de Campina Grande
pedrofrancelino@yahoo.com.br

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 174p.



O ensaio “Os gêneros do discurso” talvez constitua um dos textos mais lidos e conhecidos entre os escritos do chamado Círculo de Bakhtin, sobretudo no Brasil, uma vez que esse ensaio é tomado como referência tanto para investigações discursivas quanto para a reflexão sobre o ensino de língua/linguagens. A versão que utilizo neste comentário é a que foi publicada pela Editora 34, em 2016, edição que trouxe também outro ensaio¹ do autor igualmente conhecido no meio acadêmico brasileiro, acrescido de um manuscrito inédito². Entretanto, esse manuscrito integra a coletânea “Estética da criação verbal”, que já tem várias edições publicadas em língua portuguesa, no Brasil, desde as traduzidas do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira, quanto as traduzidas diretamente do russo por Paulo Bezerra, ambas disponibilizadas pela editora Martins Fontes. “Os gêneros do discurso” foi escrito por Bakhtin entre os anos de 1952 e 1953. O texto é dividido em duas

¹ Trata-se de “O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”.

² Refiro-me a “Diálogo I. A questão do discurso dialógico” e “Diálogo II”.

partes: “O problema e sua definição” e “O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)”.

Na primeira parte, o autor se incumbe da tarefa de definir a noção de gênero do discurso situando-a em meio a um conjunto de outras noções igualmente importantes, tais como enunciado, esfera (ou campo) da comunicação, chamando a atenção para a riqueza, a diversidade e a heterogeneidade dos gêneros. De forma didática, o autor situa o leitor acerca da problemática que envolve o tema, o que remonta à Antiguidade e se estende ao século XX, com as ideias da linguística estruturalista de Saussure. Além da conceituação, caracterização e histórico, Bakhtin apresenta uma taxionomia dos gêneros do discurso, classificando-os – ainda que de forma não estanque – em gêneros primários e gêneros secundários, tipologia cuja preocupação já não provoca tanta importância nos estudos contemporâneos, como já foi há um tempo.

Na primeira parte, Bakhtin se ocupa, primordialmente, da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos variados campos da atividade humana, debate importante para estudos linguísticos e filológicos. Nesse sentido, o restante dessa primeira parte do ensaio é dedicado a uma discussão sobre como a estilística e a gramática – disciplinas linguísticas que se ocupavam da língua em sua dimensão formal – se perdem em sua tarefa de abordar o caráter vivo dessa língua manifestado nas escolhas linguísticas que o falante faz ao enunciar. Segundo Bakhtin (2016, p. 16-17):

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

A partir dessas considerações, Bakhtin procede a um exame mais detalhado da forma como a estilística e a gramática, ao desconsiderarem a natureza do enunciado, passam ao largo de questões extremamente importantes para a investigação linguística. Em relação à estilística, especificamente, ele argumenta que o estilo está intrinsecamente relacionado ao enunciado e suas formas típicas, isto é, aos gêneros do discurso, problematizando também a individualidade do falante e o seu reflexo nos enunciados, sendo uns mais propícios que outros à manifestação dessa subjetividade. Essa discussão resulta numa distinção entre estilo individual e estilo do gênero, sendo os gêneros artístico-literários mais favoráveis e os gêneros do discurso padronizados (ou formulaicos, como diríamos hoje) os menos propícios ao reflexo da individualidade na linguagem. Disso decorre a crítica bakhtiniana à disciplina estilística, embora, evidentemente, Bakhtin reconheça o lugar e a importância de uma estilística da língua, conforme ele mesmo aponta. Contudo, sua ênfase recai sobre a necessidade de uma estilística fundamentada no estudo dos gêneros do discurso:

O estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento. Isto não significa, evidentemente, que o estilo de linguagem não possa se tornar objeto de um estudo especial independente. Semelhante estudo, ou seja, a estilística da língua como disciplina autônoma, também é possível e necessário. No entanto, esse estudo só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso. (Bakhtin, 2016, p. 18-19).

Já em relação à gramática, o autor finaliza a primeira parte do ensaio apontando as relações existentes entre gramática e estilística, embora elas sejam campos diferentes de estudo da língua. Nesse sentido, mais uma vez, Bakhtin ressalta a urgente necessidade de compreensão aprofundada da natureza do enunciado e das particularidades dos gêneros do discurso, o que colocaria cada campo em seu devido lugar, com tarefas e procedimentos metodológicos mais bem definidos. É com esse mote que ele passa à discussão apresentada

na segunda parte do ensaio, defendendo a ideia de que o “[...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações. (Bakhtin, 2016, p. 22, destaque do autor).

A segunda parte do ensaio representa uma contribuição muito produtiva e bastante significativa para os estudos da linguagem, uma vez que Bakhtin define a natureza do enunciado, concebendo-o como unidade da comunicação discursiva, bem como apresenta as particularidades que o diferenciam das unidades da língua, como as palavras e as orações. Esse gesto teórico-metodológico traz implicações muito relevantes para a compreensão do funcionamento da língua, não mais entendida apenas como expressão das ideias e como sistema de comunicação, mas, sobretudo, como uma atividade interativa, responsiva.

Para isso, o autor estabelece uma instigante interlocução com a linguística de seu tempo e das teorias formais que postulavam a atividade comunicativa como um exercício mecânico/monológico em que um fala e outro ouve. Bakhtin propõe uma nova forma de conceber o processo comunicativo, defendendo que, na compreensão do significado de um discurso, o ouvinte “[...] ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (Bakhtin, 2016, p. 25). Essa sua visão, se não rompe, amplia significativamente o modo de abordar o fenômeno da interação socioverbal, diferentemente do quadro teórico-metodológico estabelecido pelas teorias da comunicação como a que foi proposta por Jakobson, por exemplo. O autor arrefece essa discussão problematizando o pensamento linguístico da época como

metodologicamente confuso e terminologicamente indefinido: o desconhecimento da verdadeira unidade da comunicação discursiva, que é o enunciado.

Hoje, olhando pelo retrovisor da história dos estudos da linguagem, da literatura, talvez não pareça um feito inovador, mas considerando o contexto epistemológico da época, a compreensão de Bakhtin acerca da comunicação abrange não só a concepção de língua, mas o papel da alteridade como fundamento da atividade interativa. Nesse sentido, o ensaio prossegue com o objetivo de demonstrar as principais especificidades da natureza do enunciado: a alternância dos sujeitos do discurso; a conclusibilidade específica do enunciado; a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação discursiva; e, ainda, a possibilidade de seu direcionamento a alguém, de seu endereçamento.

O texto é indicado para alunos de cursos de graduação e de pós-graduação em Letras/Linguística e para todos os interessados nas questões de linguagem, particularmente nos estudos do texto e do discurso, considerando o alcance das reflexões propostas, as quais são potentes e muito produtivas para a leitura e análise de enunciados de qualquer esfera da atividade humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.