

Conquistas e desafios dos  
Estudos Linguísticos  
na  
Contemporaneidade

Pedro Henrique Witches  
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado  
Cláudia Jotto Kawachi Furlan  
Mayara de Oliveira Nogueira  
(Orgs.)





Nos dias 04, 05 e 06 de dezembro de 2019, teve lugar, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos - V CONEL. O Congresso contou ainda com 17 simpósios temáticos, 23 sessões de comunicações individuais e 12 minicursos. No total, foram 490 participantes, provenientes de diversos estados do Brasil, apresentando trabalhos de alta qualidade acadêmica, como pode ser comprovado pelos resumos expandidos apresentados neste livro. Podemos dizer que as discussões feitas atingiram plenamente os objetivos do Congresso: i) promover um espaço democrático de discussão e difusão de ideias sobre Linguística, Cultura, Educação, Ensino de Línguas etc.; e ii) contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes e profissionais de Licenciaturas em Letras, Pedagogia e Ciências Sociais.



Universidade Federal  
do Espírito Santo



**Conquistas e desafios dos  
Estudos Linguísticos na Contemporaneidade**

## *Comissão Científica do*



Adriana Recla (FAACZ-ES), Alex Caldas Simões (IFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), André Kuster Cid (Faculdade Estácio), Annita Gullo (UFRJ), Antônio Carlos Gomes (IFES), Aurélia Leal Lima Lyrio (UFES), Carlos Tito de Sá Cunha (UFES), Carmelita Minelio da Silva Amorim (UFES), Christine Sant'Anna de Almeida (UFES), Cláudia Jotto Kawachi Furlan (UFES), Cristiane Horst (UFFS), Daniel de Mello Ferraz (USP/UFES), Edenize Ponzo Peres (PUC-MG; UFES; IFES), Eduardo Kuster Cid (IFES), Eliana Márcia dos Santos Carvalho (UNEB), Flávia Medeiros Álvaro Machado (UFES), Gesieny Laurett Neves Damasceno (UFES), Grace Alves da Paixão (UFES), Hanna Jakubowicz Batoréo (Universidade Aberta e Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa - CLUNL), Igor Porsette (UFES), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Karine Silveira (IFES/FAPES), Katuscia Sartori Silva Cominotti (UFES/FAPES), Leila Maria Tesch (UFES), Letícia Queiroz de Carvalho (IFES), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Livia Fortes Silva Zenóbio (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Ferreira de Oliveira Fiorot (UFES), Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (UFES), Marcelo Krug (UFFS), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Marta Pereira Scherre (UFES/UnB), Mariza Silva de Moraes (UFES), Mayara de Oliveira Nogueira (UFES/FAPES), Neiva Cristina da Silva Rego Ravagnoli (University of Miami), Paulo Roberto Boa Sorte Silva (UFS), Pedro Henrique Witsch (UFES), Roberto Perobelli de Oliveira (UFES), Rodrigo Gonçalves Dias Pitta (SEME - Vila Velha/ES), Rosângela Morello (IPOL), Rossana Martins Furtado Leite (SEME - Vila Velha/ES), Sandro Luis da Silva (UNIFESP), Silvana Aguiar dos Santos (UFSC), Soraya Ferreira Pompermayer (SEDU - Vitória/ES), Sueli Gomes da Silva Oliveira (UFES), Vitor da Cunha Gomes (UFRJ).

# Conquistas e desafios dos Estudos Linguísticos na Contemporaneidade

Trabalhos do V Congresso Nacional  
de Estudos Linguísticos - V CONEL

## **Organizadores:**

Pedro Henrique Witches

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Mayara de Oliveira Nogueira



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Lucas Margoni

**Fotografia de Capa:** Janko Ferlič @ifeelslikefilm

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

WITCHS, Pedro Henrique et al (Orgs.)

Conquistas e desafios dos estudos linguísticos na contemporaneidade: trabalhos do V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos - V CONEL [recurso eletrônico] / Pedro Henrique Witches et al (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

387 p.

ISBN - 978-65-87340-28-9

DOI - 10.22350/9786587340289

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Linguística; 2. Estudos; 3. Evento; 4. Contemporaneidade; 5. Brasil; I. Título.

---

CDD: 400

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística                      400

À memória da Profa. Dra. Rossana Furtado, por sua importante contribuição na Comissão Científica do V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos e por sua brilhante passagem pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo.





# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	17
<b>1</b> .....	19
<b>Cultura surda e transculturalidade: o eu e o outro na comunidade surda</b> Adriana Gomes Bandeira	
<b>2</b> .....	24
<b>Refletindo sobre a leitura e a escrita em uma perspectiva discursiva</b> Adriana Recla Sarcinelli	
<b>3</b> .....	31
<b>Propostas para o trabalho de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental</b> Adriana Recla Sarcinelli Kamila Rufino de Andrade	
<b>4</b> .....	37
<b>O uso de textos humorísticos em sala de aula</b> Aleandra Ribeiro de Araujo Karine Silveira	
<b>5</b> .....	40
<b>Os gêneros de tiras e o humor como elemento de sua estrutura composicional</b> Alex Caldas Simões	
<b>6</b> .....	44
<b>Imigração italiana no Espírito Santo: quem são os imigrantes italianos, que chegaram no Espírito Santo e hoje em dia o que restou dessa cultura?</b> Aline Siqueira Paschoal de Paula Diego Partelli Codesso Fernanda Silva Veloso	
<b>7</b> .....	50
<b>A abordagem plural e o ensino de italiano para crianças: um relato de experiência</b> Amanda Henriques Machado Igor Porsette	

8 .....	58
<b>A escrita criativa no ensino-aprendizagem de línguas: produção e avaliação de textos em português para estrangeiros</b>	
Amanda Poubel Bonamigo	
9 .....	64
<b>Mais notícias sobre a <i>Charlie Hebdo</i>: a representação social dos religiosos islâmicos na <i>Folha de S. Paulo</i></b>	
Ana Clara Partelli Marchete	
10.....	69
<b>A coesão referencial na rede de noções dos enunciados: operações de linguagem no Ensino Fundamental II</b>	
Andreia Frederico Coutinho	
Antônio Carlos Gomes	
11 .....	75
<b>O emprego da vírgula em produções de textos de alunos do Ensino Fundamental II: uma abordagem epilinguística</b>	
Bárbara Barros Bastos	
Antônio Carlos Gomes	
12.....	81
<b>Cineclubes Francófono de Cachoeiro e Oficina de Cinema: um duplo projeto de experiência multicultural em língua francesa em Cachoeiro de Itapemirim</b>	
Bartira Zanotelli Dias da Silva	
13.....	86
<b>O ensino de francês para crianças na Cei-criarte (UFES): um relato de experiência</b>	
Carolina Silva Dias	
Grace Alves da Paixão	
14.....	91
<b>Multiletramentos e o ensino de língua inglesa na educação básica</b>	
Célia Nunes Pereira Borges	
15.....	97
<b>Percepção sociolinguística de pistas acústicas indexadoras de sexualidade na fala de homens gays cariocas</b>	
Dany Thomaz Gonçalves	
16.....	101
<b>Díaspóra negra: um convite à reinvenção com auxílio da Lei 10.639/2003</b>	
Dulciane da Cunha Rebonato Pereira	
Cláudia Regina Gomes	
Mariza Silva Moraes	

17.....	108
<b>Estudo sociolinguístico e geográfico dos contatos entre o Hunsrückisch e o Português em Todos os Santos, Guarapari-Espírito Santo</b>	
Edenize Ponzo Peres	
Eduardo Kuster-Cid	
Yasmin dos Santos Dias	
18.....	114
<b>Deus deu o golpe?: uma análise do discurso religioso neopentecostal no cenário político brasileiro do <i>impeachment</i> de Dilma Rousseff</b>	
Edigar Barraqui Gerhardt	
19.....	121
<b>Os gêneros discursivos observados sob o prisma das práticas sociais</b>	
Emerson Lázaro Sebastião de Andrade	
Adriana Andrade de Castro	
20 .....	127
<b>Tradução literária, imperialismo estadunidense e letramento crítico</b>	
Emilly Lopes de Oliveira	
Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan	
21.....	132
<b>Da diversidade à desigualdade: os (des)caminhos de um discurso</b>	
Fabrisa Leite B. da Silva	
22 .....	139
<b>As vivências socioculturais e seus impactos na produção textual de estudantes da EJA: por uma metodologia arqueológica multidisciplinar</b>	
Fernanda Matos de Oliveira	
Maria Rosani D'Avila Pereira	
Jaqueline Rosa da Cunha	
23 .....	143
<b>Um olhar para os desafios dos professores de língua portuguesa em Venda Nova do Imigrante - ES</b>	
Fernanda Mazzini Gomes Del'Esposti	
Lenice Garcia de Freitas	
Edenize Ponzo Peres	
24 .....	149
<b>O recurso linguístico da gíria utilizado pelos adolescentes que cumprem medida de internação socioeducativa</b>	
Fernando Miranda Arraz	

25 .....	156
<b>Viver dói: a carnavalização e o realismo grotesco na obra de Chiquinha e suas contribuições na formação de leitores responsivos</b>	
Flavia Rangel Pimenta Castelione Priscila de Souza Chisté Leite	
26 .....	161
<b>O gênero textual diário como prática terapêutica nos anos finais do ensino fundamental</b>	
Gilda de Almeida Bastos	
27 .....	167
<b>A cultura italiana no livro didático de língua portuguesa <i>Esferas das linguagens</i></b>	
Igor Porsette Grace Alves da Paixão	
28 .....	173
<b>Os olhares dos/as pomeranos/as sobre a instituição escolar: impactos e interpretações</b>	
Ismael Tressman	
29 .....	180
<b>Culturas de língua francesa e italiana ao alcance de alunos secundaristas: a experiência na escola almirante barroso</b>	
Italo Costermani do Nascimento Grace Alves da Paixão Igor Porsette	
30 .....	184
<b>English Poster: um projeto piloto para a aquisição da língua inglesa por estudantes de uma instituição pública de ensino</b>	
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira	
31.....	188
<b>A presença de gêneros humorísticos na prova do Enem: o ensino do humor como alternativa de melhoria dos resultados</b>	
Izadora Pedruzzi Karine Silveira	
32 .....	191
<b>Memória e subjetividade na leitura em língua inglesa na formação continuada</b>	
Jackson Santos Vitória de Almeida Maria Regina de Souza Maralice de Souza Neves	

33 .....	198
<b>Da linguagem, da leitura e do texto por um olhar bakhtiniano: novos caminhos trilhados com estudantes da EJA no ensino médio profissionalizante do IFRS – POA</b>	
Jaqueline Rosa da Cunha	
Fernanda Matos de Oliveira	
Maria Rosani D'Avila Pereira	
34 .....	202
<b>Práticas de letramentos digitais e formação docente</b>	
Jefferson do Carmo Andrade Santos	
Laila Gardênia Viana Silva	
35 .....	208
<b>Canções pomeranas: a música na educação escolar</b>	
Josiane Arnholz Plaste	
Ismael Tressmann	
36 .....	215
<b>Entrecruzando saberes no componente curricular Libras - Língua Brasileira de Sinais: vivências e experiências</b>	
Katia Costa Ferreira	
Guilhermina Elisa Bessa da Costa	
37 .....	222
<b>O ensino da leitura e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC'S) no ensino fundamental</b>	
Larissa Alves Moreira Loureiro	
Adriana Recla Sarcinelli	
38 .....	228
<b>Ações comunitárias em defesa da cultura e da língua de herança em Venda Nova do Imigrante - ES: a festa da polenta e a serenata italiana</b>	
Lenice Garcia de Freitas	
Fernanda Mazzini Gomes Del'Esposti	
Edenize Ponzo Peres	
39 .....	232
<b>A influência da língua portuguesa na formação do dialeto Talian</b>	
Leonardo Estevam Mocelin	
Maiara Oliveira Nascimento	
Mariza Silva de Mores	
40 .....	238
<b>Diálogos entre a carnavalização e o direito à literatura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin e Antônio Candido na formação do leitor</b>	
Letícia Queiroz de Carvalho	

<b>41</b> .....	<b>245</b>
<b>Avaliação na compreensão leitora em língua estrangeira – inglês, de alunos do 3º ano do ensino médio</b>	
Liana Maria da Silva Gadelha	
<b>42</b> .....	<b>251</b>
<b>Chi Che Semo? Um povo que valoriza a língua do coração</b>	
Maiara Oliveira Nascimento	
Bruno Mazzocco Junior	
Mariza Silva de Moraes	
<b>43</b> .....	<b>256</b>
<b>Efeitos do olhar na leitura em língua inglesa na formação continuada</b>	
Márcia Cristina Ferreira Silva	
Jackson Santos Vitória de Almeida	
Maralice de Souza Neves	
<b>44</b> .....	<b>263</b>
<b>Alfabetização: leitura e escrita com crianças do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Linhares-ES</b>	
Márcia Perini Valle	
Valeria Vieira dos Santos	
Viviane de Souza Reis	
<b>45</b> .....	<b>270</b>
<b>Redesenhando o mapa dos pronomes tu/você/cê/ocê no português brasileiro falado</b>	
Maria Marta Pereira Scherre	
Carolina Queiroz Andrade	
Rafael de Castro Catão	
<b>46</b> .....	<b>277</b>
<b>Pragmatismos linguísticos: interferências da língua materna na norma padrão da língua portuguesa à luz da linguística aplicada</b>	
Maria Rosani D'Avila Pereira	
Fernanda Matos de Oliveira	
Jaqueline Rosa da Cunha	
<b>47</b> .....	<b>281</b>
<b>Marcadores discursivos formados por afixoides locativos no português do Brasil</b>	
Mariangela Rios de Oliveira	
Cristian Matias do Nascimento Corrêa	

48 .....	288
<b>Assédio sexual contra a mulher em espaços públicos: uma análise crítica do discurso em notícias do jornal <i>Gazeta Online</i></b>	
Marta Aguiar da Silva	
Micheline Mattedi Tomazi	
49 .....	295
<b>Formação contínua de professores de inglês em Sergipe: o olhar de uma professora participante</b>	
Nadja Maria Santos Soares	
50 .....	301
<b>Uma reflexão das práticas de letramento e educação linguística em um momento caótico da sociedade brasileira</b>	
Nathan Assunção Agostinho	
Emerson Lázaro Sebastião de Andrade	
51 .....	307
<b>Contribuições do método Teacch para o desenvolvimento da linguagem de alunos com TEA</b>	
Núbia Rosetti Nascimento Gomes	
52 .....	310
<b>O ensino de língua brasileira de sinais e o respeito às diferenças: diálogos com a diversidade</b>	
Patrícia Ribeiro Patez	
Guilhermina Elisa Bessa da Costa	
53 .....	317
<b>Sobre o uso de holofrases infantis: proposta de classificação dos atos de fala de acordo com o modelo Inca-a</b>	
Pedro Perini-Santos	
54 .....	324
<b>Currículo interativo digital como material didático</b>	
Poliana Carla Rodrigues	
55.....	328
<b>A paratopia no discurso literário de Hilda Hilst</b>	
Rafael Cossetti	
56 .....	333
<b>Linguística aplicada e a formação de professores de português língua estrangeira: concepções teórico-epistemológicas</b>	
Renata Rocha Vieira de Mello	

57.....	340
<b>Texto e ensino: práticas dialógicas de leitura e escrita fundamentadas no Cordel Capixaba</b>	
Rodrigo dos Santos Dantas da Silva	
58 .....	346
<b>Os textos jornalísticos do meio digital como instrumentos para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes do ensino fundamental</b>	
Silvia de Oliveira Goulart	
Vanildo Stieg	
59 .....	352
<b>A variação em formas do plural de itens do PB e seus aspectos cognitivos e sociais</b>	
Thiago Lucius Alvarez Amaral	
Christina Abreu Gomes	
60 .....	360
<b>Os multiletramentos na aula de inglês: práticas possíveis, abordagens transformadoras</b>	
Vanessa Tiburtino	
61.....	367
<b>A construção marcadora discursiva perceptivo-visual: instâncias de uso e generalizações</b>	
Vania Rosana Mattos Sambrana	
62 .....	374
<b>Pesquisa linguística e livro didático: existe interseção possível?</b>	
Yves Figueiredo de Oliveira	
Celi Maria de Souza	
63 .....	381
<b>A abordagem da multimodalidade no contexto brasileiro e os desdobramentos para os estudos dos (multi)letramentos: um estado de arte</b>	
Záira Bomfante dos Santos	



## Apresentação

*Edenize Ponzo Peres*

*Pedro Henrique Witches*

*Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado*

*Cláudia Jotto Kawachi Furlan*

*Mayara de Oliveira Nogueira*

Nos dias 04, 05 e 06 de dezembro de 2019, teve lugar, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos - V CONEL.

Nesses três dias, tivemos a satisfação de assistir a uma **palestra de abertura**, intitulada “Política, Ciências Humanas e Metáfora”, proferida pela Profa. Dra. Eni Puccinelli Orlandi (UNICAMP); uma **palestra de encerramento**, intitulada “Você é heterossexual? E o que a Linguística (Aplicada) tem a ver com isso?”, proferida pela Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann (UNISINOS); seis mesas redondas, abarcando as três Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da UFES: **mesa 1 - Novas ondas da Sociolinguística Variacionista**, composta pelos Profs(as). Drs(as). Lívia Oushiro (UNICAMP), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS) e Ronald Beline Mendes (USP); **mesa 2 - Linguística Textual e os desafios do hipertexto**, composta pelos(as) Profs(as). Drs(as). Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Maria Lúcia Andrade (USP), Maria da Penha Pereira Lins (UFES) e Rivaldo Capistrano Junior (UFES); **mesa 3 - Estudos da Tradução**, composta pelas Profas. Dras. Vanessa Martins (UFSCAR), Junia Zaidan (UFES), Lilian de Paula (UFES) e Lucyenne Vieira-Machado (UFES); **mesa 4 - Linguagem-em-uso: Linguística, cognição e cultura**, composta pelas Profas. Dras.

Veridiane Pinto Ribeiro (IFSC), Flávia Medeiros Álvaro Machado (UFES) e Gesieny Laurett Neves Damasceno (UFES); **mesa 5 - Confrontos discursivos: poderes e resistências na/pela linguagem**, composta pelas(os) Profs(as). Drs(as). Mónica Graciela Zoppi Fontana (UNICAMP), Júlia Maria Costa de Almeida (UFES) e Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES); e **mesa 6 - Políticas linguísticas e aquisição e ensino de línguas**, composta pelos(as) Profs(as). Drs(as). Ana Claudia Peters Salgado (UFJF), Rosângela Morello (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística - IPOL), Edenize Ponzó Peres (PUC-Minas-CAPES/UFES/Profletras-IFES) e Pedro Henrique Witches (UFES).

O Congresso contou ainda com 17 **simpósios temáticos**, 23 **sessões de comunicações individuais** e 12 **minicursos**. No total, foram 490 participantes, provenientes de diversos estados do Brasil, apresentando trabalhos de alta qualidade acadêmica, como pode ser comprovado pelos resumos expandidos apresentados neste livro. Podemos dizer que as discussões feitas atingiram plenamente os objetivos do Congresso: i) promover um espaço democrático de discussão e difusão de ideias sobre Linguística, Cultura, Educação, Ensino de Línguas etc.; e ii) contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes e profissionais de Licenciaturas em Letras, Pedagogia e Ciências Sociais.

Enfim, o trabalho foi árduo, mas muito significativo e proveitoso. Queremos agradecer às(aos) participantes e a todas as pessoas e órgãos que nos ajudaram a realizar o V Conel: à Comissão Científica do V CONEL; à UFES; à Direção do CCHN; ao PPGEL; ao Departamento de Línguas e Letras; às Secretarias Integradas da Pós-Graduação e dos Departamentos, ao Laboratório de Informática para Ensino da Graduação (LIEG), e ao Núcleo de Línguas, todos do CCHN; assim como também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), pelo fomento ao Congresso. Nossos sinceros agradecimentos.

## **Cultura surda e transculturalidade: o eu e o outro na comunidade surda**

*Adriana Gomes Bandeira \**

### **Introdução**

Esta comunicação tem como objetivo divulgar um recorte da pesquisa de mestrado em Linguística da qual resultou a dissertação *Cultura surda e transculturalidade: A questão das identidades numa comunidade acadêmica da Grande Vitória* (BANDEIRA, 2018). A proposta foi pensar de uma forma responsiva e responsável sobre como os sujeitos da comunidade surda em vivência acadêmica constituem os termos cultura(s) surda(s) e identidade(s) surda(s) nos seus discursos.

Utilizamos uma metodologia dialógica da escuta com a pretensão de compreender as vozes que perpassam os sujeitos envolvidos nesse processo da pesquisa. Por meio dos Estudos Culturais, a comunidade surda buscou transformar o olhar sobre o sujeito surdo concebido pelo viés da medicina, da deficiência, para um viés cultural, em que se valoriza a(s) identidade(s) e língua. No entanto, a partir dessa perspectiva cultural, alguns integrantes da comunidade surda passaram a produzir alguns discursos que poderiam desconsiderar as heterogeneidades e as pluralidades dos sujeitos surdos.

Portanto, a proposta da pesquisa foi pensar a cultura surda através da transculturalidade (FERRAZ, 2016), do dialogismo (BAKHTIN, 2006),

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [adriana.tils@gmail.com](mailto:adriana.tils@gmail.com).

da escuta do outro (AMORIM, 2001), e além disso, repensar os conceitos de identidade(s) surda(s) e da cultura(s) surda(s), visando contribuir para a construção de uma sociedade mais propensa à escuta e receptiva ao outro.

A hipótese elencada inicialmente foi de que a comunidade surda tem assumido um posicionamento fechado nos conceitos de cultura e identidade surda quando enunciam que determinado elemento pertence à cultura dos ouvintes e outro elemento pertence à cultura surda demonstrando um movimento de segregação. Após análise, concluímos que aqueles que participam da cultura surda não se percebem fechados por considerarem que transitam entre culturas, porém em alguns posicionamentos mostram o contrário quando justificam os discursos de distanciamento a favor do fortalecimento da cultura surda.

Para problematizar a temática da cultura surda na pesquisa, consideramos uma publicação amplamente divulgada na comunidade surda brasileira no início do século XXI, que foi o livro intitulado *As imagens do outro sobre a cultura surda* da autora Karin Strobel (2008). Logo no título notamos uma perspectiva de alteridade do outro em relação à cultura surda. Durante a leitura deste livro fica claro que esse outro que a autora refere-se são as pessoas ouvintes.

Nesse livro, a autora faz algumas afirmações e definições muito restritivas a respeito da cultura surda, do perfil dos indivíduos surdos, do seu modo de viver e de suas escolhas, e de como ocorre a relação entre pessoas surdas e ouvintes. Em alguns momentos pontua o que são elementos da cultura surda e o que são elementos da cultura ouvinte.

Visto que a nossa hipótese baseava-se na especulação da cultura surda ser uma cultura fechada ou não, partimos para entrevistas com pessoas da comunidade surda da Grande Vitória que frequentam o ambiente acadêmico. Entrevistamos um professor universitário que é surdo de nascença e dois tradutores intérpretes de Libras-Português-Libras.

O recorte foi necessário pois não tínhamos tempo hábil para colher dados e entrevistar mais pessoas da comunidade surda capixaba, ou da

região metropolitana de Vitória - ES. Entendemos que partindo dos dados coletados na academia podemos retratar o que a comunidade surda e o que a comunidade surda capixaba têm pensado sobre o tema cultura(s), identidade(s) e a relação de alteridade em sociedade.

A escolha por esse objeto de estudo e problematização não desmerecem muito menos desqualificam as lutas desse grupo minoritário do nosso país, que é a população surda brasileira, militante pelas causas surdas e pela legalização e reconhecimento da língua brasileira de sinais - Libras, “[...] mas sim mostrar o quão perigoso é reforçar essa separação entre ‘Nós’ e ‘Eles’ e propor a transculturalidade como alternativa a esse pensamento” (BANDEIRA, 2018, p. 11,12).

O termo *transculturalidade* (FERRAZ, 2016) é uma expressão mais atual utilizada entre pesquisadores dos Estudos Culturais que procura transmitir pela própria terminologia da palavra uma certa fluidez, trânsito, que o termo multiculturalismo não transmite, pois se entendemos o multiculturalismo como reconhecimento de várias culturas diferentes da minha não significa, necessariamente, que há um fluxo entre essas culturas, um deslocamento, um movimento de se colocar no lugar do outro, “[...] transformar e sair transformado” (FERRAZ; SILVA, 2016, p. 229) que o termo transculturalidade transmite.

Isto posto, a nossa escolha foi propor a transculturalidade como alternativa ao multiculturalismo na cultura surda, apesar que no livro anteriormente citado da autora Strobel (2008), ela considera o multiculturalismo e as diferentes culturas, inclusive a cultura surda e a cultura ouvinte, ou seja, em alguns trechos a autora se apresenta flexível, mas em outros há um cerceamento entre o que é/são elementos da cultura ouvinte e o que é/são elementos da cultura surda.

A metodologia empregada na pesquisa foi uma metodologia dialógica da escuta (AMORIM, 2001) com a intenção do encontro com o outro, e a partir desse encontro/entrevista, escutar e participar responsivamente das enunciações desses sujeitos. Foram entrevistados um professor universitário, surdo de nascença, com idade aproximada de trinta anos. E dois

intérpretes de Libras-Português-Libras, um filho de surdos e outro intérprete comunitário que se profissionalizou na área de interpretação e tradução desse par linguístico, ambos com a mesma faixa etária do professor. Todos eles integram a comunidade surda capixaba.

A partir dos dados selecionados através das entrevistas, analisamos algumas definições e conceitos como o termo ser “surdo”. O professor entrevistado apesar de ter nascido com uma deficiência auditiva, e da sua família ter conhecimento da sua condição, ele mesmo não percebia a materialidade da surdez no seu corpo, até que, por meio de outras pessoas surdas, ele foi informado, por meio de gestos, que o seu ouvido “quebrou” (BANDEIRA, 2018, p. 49). Ou seja, através dos seus pares, ele passa a se identificar como surdo, diferente dos outros que o ouvido não “quebrou” (id).

Entendemos o signo *surdo* como ideológico (BAKHTIN, 2006, p. 31) pois, dependendo do contexto onde é produzido, pode indicar, pelo viés da medicina, um sujeito com deficiência auditiva que precisa de assistência. Pelo viés social, cultural, um sujeito que se denomina surdo, emancipado, que utiliza língua de sinais para se comunicar. A partir da informação recebida por meio dos outros de que era surdo, o que isso implicaria na vida do entrevistado? Quais escolhas passaria a tomar? Como isso mudaria a sua forma de ver a si mesmo e o mundo a sua volta? Como isso influenciaria a formação de sua identidade?

Essas foram algumas das questões analisadas na dissertação “Cultura surda e transculturalidade: a questão das identidades numa comunidade acadêmica da Grande Vitória”. A conclusão a que chegamos com os dados analisados é de que em alguns momentos a comunidade surda se vale do discurso da cultura surda para se proteger, se posicionam em favorecimento às pessoas surdas, o que ocasiona um pensamento mais fechado em relação àquilo que não faz parte cultura deles. Contudo, em outros momentos, se encontra mais aberta e flexível à outras culturas, principalmente em relação à cultura ouvinte. Esse movimento pode mudar de acordo com a necessidade dos seus integrantes.

## Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. M. (V.N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BANDEIRA, A. G. **Cultura surda e transculturalidade: a questão das identidades numa comunidade acadêmica da Grande Vitória**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- FERRAZ, D. M.; SILVA, A. C. Língua e Cultura em Babel: problematizando o Outro. In: FERRAZ, D. de M.; TOMAZI, M. M. (Org.) **Línguas, c(C)ultura(s) e educação linguística**. Curitiba: CRV, 2016. p. 223-242.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

## **Refletindo sobre a leitura e a escrita em uma perspectiva discursiva**

*Adriana Recla Sarcinelli\**

### **Introdução**

Este artigo objetiva colocar em discussão as contribuições que a Análise do Discurso pode oferecer para tornar mais produtivas as metodologias de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. Tomamos como base a Análise do Discurso (doravante AD) em sua abordagem enunciativo-discursiva, conforme baliza Maingueneau (2004, 2005, 2006), na atualidade.

Partimos do princípio de que a leitura e a escrita são atividades complexas e de que nas práticas sociais, leitor e produtor, discurso e condições sócio-históricas oportunizam a construção de diferentes efeitos de sentido nas relações das diversas demandas comunicativas, sem desconsiderar as competências que tais demandas implicam.

Procuramos evidenciar a abordagem discursiva da leitura e da escrita vinculadas às questões sociais, considerando objetivos claros, intencionalidade comunicativa e interativa, em que leitor e escritor sejam considerados como sujeitos históricos que negociam efeitos de sentido, a partir dos interdiscursos e das formações discursivas que assumem nos atos de ler e escrever.

---

\* Faculdades Integradas de Aracruz, Aracruz, ES, Brasil. arecla@gmail.com.



## **A Análise do Discurso: contribuições ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa**

Colocaremos em destaque a AD, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, por entendermos que ela é eficaz a uma prática ligada à comunicação, na expectativa de contribuir com estudos para o ensino da língua portuguesa por meio de uma abordagem discursiva que destaca o sujeito, o social e o cultural nas práticas interativas de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa. Tomaremos algumas noções da AD, sendo estas: as cenas de enunciação (em especial, a cenografia), o primado do interdiscurso e a memória discursiva.

Concordamos com Nascimento (2019, p.154) ao destacar que:

Ainda que as atividades de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita comportem ações pedagógicas específicas, a AD pode fundamentar estratégias de comunicação, viabilizar a negociação de efeitos de sentido e interferir na superação de dificuldades no manejo dos mecanismos de textualização e discursivização. As diretrizes de uma perspectiva enunciativo-discursiva influenciam a teorização e os procedimentos que permitem colocar em interação os sujeitos professor e aluno a serviço das necessidades de autodeterminação de uso da língua em situação formal e em outras diferentes situações de comunicação.

Passamos, então, a compreensão de que o enunciador lança mão, tanto na produção escrita quanto na oral, mesmo em formas e graus diferentes, de inúmeros procedimentos para realizar seu discurso e nele imprimir sua marca. É, portanto, graças à dinamicidade discursiva e por meio dos signos significados na construção da enunciação que os efeitos de sentido de um discurso vão sendo constituídos.

Mainueneau (2004, p. 87) destaca que “todo discurso pretende vencer instituindo a cena de enunciação que o legitima”. Este importante conceito foi apresentado em uma tripla interpelação, a saber: 1) a cena englobante: define o tipo de discurso (político, científico, filosófico, jurídico etc.) e nos situa o leitor para interpretar o discurso; 2) a cena genérica: é

aquela que define o gênero do discurso; 3) a cenografia por meio da qual o discurso pretende ser proferido, de modo a consolidar seu direito à enunciação, tornando-se o centro em torno do qual a enunciação gira. Ela é, desse modo, fundamental para que o enunciado seja validado, pois os discursos parecem mais eficazes graças às cenografias em que se materializam. Esclarecemos que uma cenografia pode apoiar-se em cenas de fala já instaladas na memória coletiva, denominada de validadas.

Uma outra noção sublinhada por Maingueneau (2005, p.21) diz respeito ao primado do interdiscurso, definido como “um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”. Trata-se de uma concepção interdiscursiva em que todo discurso está sempre em relação com outros discursos e esse espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos seriam apenas componentes, estruturaria a identidade discursiva.

Maingueneau avança ao propor que o conceito de interdiscurso é impreciso, apresentando-o em uma tripartição, a saber: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. O autor denomina:

[...] de ‘universo discursivo’ ao conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Este universo discursivo constitui necessariamente um conjunto finito, mesmo que não possa ser apreendido em sua globalidade. É de pouca utilidade para o analista e define apenas uma extensão máxima, o horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de ser estudados, os ‘campos discursivos’. Por este último, é preciso entender um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo. [...] É no interior do campo discurso que se constitui um discurso e fazemos hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. [...] É-se então conduzido a isolar, no campo, *espaços discursivos*, isto é, subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação (MAINGUENEAU, 2005, p. 35-37, grifo do autor)

A tripartição supracitada possibilita olhar com mais propriedade o modo de coesão entre os discursos que estão em relação. Exige também a

elaboração de hipóteses e escolhas, apoiadas na materialidade e nas condições de enunciação dos discursos, os quais se inscrevem no viés históricos, sociais, culturais, entre outros. Além disso, as noções de campo e espaço discursivos estabelecem as zonas de regularidade semântica, que permitem especificar a interdiscursividade a partir de condições históricas, sociais, culturais bem demarcadas.

Não podemos esquecer de destacar ainda que “certos tipos de texto têm relação privilegiada com a memória” (MAINGUEANEAU, p. 97, 2006). O discurso é recoberto por uma memória (inter)discursiva sobre formulações recorrentes pertencentes a discursos já existentes. Sob o regime de alusão, recupera-se a memória de outros discursos, colaborando para reforçar que os efeitos de sentido provocados pelo interdiscurso se estabelecem pela interação da memória discursiva e colaboram para legitimar a fala da voz enunciativa.

Apresentaremos, a seguir, uma proposta didática que colabora para o ensino de leitura e escrita, fazendo uso de base conceitual e metodológica da AD para o ensino de língua portuguesa. Esclarecemos que nosso propósito é ilustrar uma atividade que permita debater questões que entendam a língua portuguesa como uma realidade histórico-cultural. Elegemos o discurso “A mula-sem-cabeça” publicado na coletânea “Os tupinikim e guarani contam...” (EDUCADORES; MUGRABE, 2005), transcrito a seguir:

*A mula sem cabeça*

No momento em que existia muitas matas na Aldeia de Caieiras Velha, havia também muitos animais lendários. Um desses animais era enorme, tinha o corpo parecido com o de um cavalo e uma enorme tocha de fogo no lugar da cabeça. Foi por isso que as pessoas da aldeia deram-lhe o nome de mula-sem-cabeça.

Na época da quaresma esse animal passava por dentro da aldeia, e quando ele vinha ao longe se podia ouvir seu assobio. Como as ruas eram todas escuras, por não existir iluminação elétrica, não se podia ver claramente o animal, só se ouvia um barulho muito alto parecendo correntes que eram arrastadas. Então os cachorros partiam atrás do bicho e o perseguiam por toda a estrada e muitas vezes, parecia que chegavam tão perto quati até poderiam mordê-lo.

Foi numa dessas noites, ao ouvir o barulho e o assobio, que um morador da aldeia saiu de casa e viu o bicho assustador. Esse homem ficou muito assustado e como já ouvira dizer que se encontrasse com um bicho assim deveria esconder as unhas, assim o fez, pois acreditava que para o animal, as unhas pareciam tochas de fogo e se ele as visse, carregaria a pessoa para sempre. Depois desse dia, o homem perdeu coragem de sair quando ouvia o barulho, pois ficara muito assustado.

Mas ele contou o acontecido a todos os habitantes da aldeia então muitas pessoas ficaram curiosas. Foi aí que um grupo de rapazes se organizou e decidiu que na próxima quaresma, eles iriam ver a Mula. No dia certo, eles subiram em uma árvore chamada molembá e ali ficaram por muitas horas, esperando que o animal passasse, mas nada, só se ouvia o barulho da corrente e o latido dos cachorros.

Por muitas quaresmas, eles subiram no pé de molembá, mas jamais conseguiram ver a mula-sem-cabeça. Tudo indica que esse animal não passa mais na aldeia, pois acabaram-se as matas e veio a iluminação elétrica. Os mais velhos contam que a Mula mudou-se para bem longe, para um local onde existe muitas matas.

Contada por José Sezenando (Cacique); escrita por Marciana; revisada por Alzenira e Lúcia.

O texto selecionado é apresentado aos alunos, de modo que eles o leiam e o conheçam antecipadamente. Com a participação dialógica dos alunos, pode-se ler o texto em voz alta, promover discussões dialogadas em grupos, de acordo com o planejamento do docente. Esta atividade pode ser realizada com alunos dos anos finais do ensino fundamental, com um tempo previsto de 03 a 05 aulas de língua portuguesa.

Inicialmente, elegemos algumas questões para serem debatidas oralmente com os alunos:

1. Vocês conhecem textos que foram produzidos por indígenas? Em que espaço estes textos circulam (jornais, revistas, livros, mídias sociais, entre outros)?
2. Por quem foi escrito o texto “Mula-sem-cabeça”? Você conhece outros discursos parecidos com este?
3. Que fatos históricos e sociais estão associados à produção desse discurso?; Comente-os. [Caso os alunos não conheçam esses fatos, é importante que o professor esclareça-os ou proporcione tempo para que façam uma breve pesquisa].

4. Que marcas discursivas são usadas para referenciar a Mula-sem-cabeça?; Identifique-as.
5. Que outros discursivos atravessam o discurso “Mula-sem-cabeça” ou estão presentes nele?
6. Identifique elementos culturais, históricos e sociais presentes na materialidade discursiva do discurso “Mula-sem-cabeça”.

Logo após, o professor pode propor mais uma etapa, com as seguintes questões:

1. Que quadros cênicos/cenografia são construídos para a descrição do espaço discursivo?
2. Quais relações você faz entre o texto “Mula-sem-cabeça” e a história dos índios em nossa sociedade?
3. Que marcas linguísticas desvelam a escolha de um vocabulário ligado ao mundo indígena?
4. Que estereótipos sobre o indígena tupiniquim são ativados durante a leitura deste texto? Que elementos textuais nos remetem ao mundo desse grupo?
5. Este discurso se apoia em outros discursos: o interdiscurso místico, o folclórico, o supersticioso e o da aculturação, mesmo que não sejam explicitados. Faça um levantamento desses interdiscursos (explícitos e implícitos) presentes no discurso.
6. Qual(is) interdiscurso(s) está (ão) presente (s) no enunciado “Por muitas quaresmas, eles subiram no pé de molembá, mas jamais conseguiram ver a mula-sem-cabeça. Tudo indica que esse animal não passa mais na aldeia, pois acabaram-se as matas e veio a iluminação”? Comente-o(s).
7. De que forma a figura do índio ainda permanece no imaginário de muitos brasileiros? (Pesquisa em grupo, seguida de debate oral).

O roteiro proposto para exemplificação evidencia a contribuição das categorias da AD para o ensino de língua portuguesa, em especial, a memória discursiva e o interdiscurso. Outra etapa é a elaboração de um texto dissertativo ou narrativo (de acordo com a turma), tendo como suporte as discussões em sala de aula, leituras extras e o próprio texto trabalhado. Sugerimos, ainda, a apresentação oral de uma pesquisa referente à imagem do indígena ainda presente no imaginário de muitos brasileiros. Ao finalizar, é importante que o professor faça a avaliação da situação de

ensino e de aprendizagem em sala de aula pelo professor com o intuito de acompanhar o percurso realizado pelo aluno (e pelo professor também).

### **Considerações finais**

A adoção da perspectiva discursiva nas aulas de língua portuguesa possibilita a criação de estratégias de ensino e de aprendizagem que privilegiam as competências leitora e escritora, por meio de inferências, quadros cênicos, interdiscursos, uso da memória discursiva, o que possibilita os sujeitos professor e aluno uma aula mais atrativa e interativa.

### **Referências**

EDUCADORES TUPINIKIM & GUARANI; MUGRABI, Edivanda (Org.). **Os tupinikim e guarani contam...** 2. ed. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial do Espírito Santo, 2005.

NASCIMENTO, J. V. Repensar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa: uma questão para a análise do discurso. In: FERRAZ, D. de M.; TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P. (Org.) **Estudos linguísticos**: perspectivas interdisciplinares. Vitória: EDUFES, 2019. p. 149-163.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

## **Propostas para o trabalho de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**

*Adriana Recla Sarcinelli \**

*Kamila Rufino de Andrade \*\**

### **Introdução**

O presente artigo trata sobre a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental com o objetivo de verificar propostas para o trabalho de alfabetização presentes na rede privada do município de Aracruz, estado do Espírito Santo. Tomamos como referencial teórico os trabalhos desenvolvidos por Bregunci (2006) e Soares (2012). A metodologia adotada foi um estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário à professores que atuam com turmas de alfabetização na rede privada do referido município.

Soares (2012, p.15), assevera que o conceito de alfabetização tem um sentido próprio, específico, sendo concebido como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Para tanto, a organização de propostas de intervenção pedagógica pode primar por alguns princípios relevantes, por exemplo, qual material deve ser selecionado para sua exposição em sala de aula, de que maneira deve ser organizado, por quanto tempo deve ficar disponível, entre outros.

---

\* Faculdades Integradas de Aracruz, Aracruz, ES, Brasil. arecla@gmail.com.

\*\* Faculdades Integradas de Aracruz, Aracruz, ES, Brasil. rufkami@gmail.com.

Justificamos a escolha deste tema por entendermos que a criação de um ambiente alfabetizador ou de um contexto de cultura escrita oferecido por diferentes práticas é capaz de disponibilizar aos alunos a familiarização com a escrita e a interação com diferentes tipos, gêneros, portadores e suportes, nas mais diversas formas de circulação social de textos (BREGUNCI, 2006, p. 32).

### Práticas de alfabetização levadas para sala de aula

Para verificarmos as práticas de alfabetização que são levadas para a sala de aula, aplicamos questionários a 07 professores<sup>1</sup> com experiência docente na alfabetização, explicitadas a seguir:



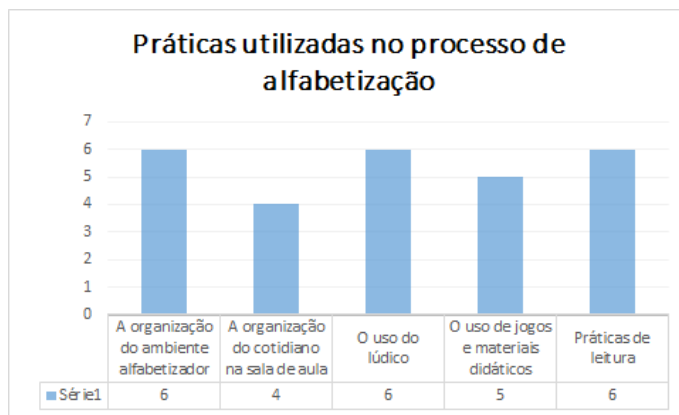
Fonte: Autores, 2019.

Dos professores entrevistadas, 17% trabalham de 1 a 5 anos no âmbito da alfabetização, 33% trabalham de 5 a 10 anos, 17% trabalham de 10 a 20 anos e 33% trabalham a mais de 20 anos. Questionamos aos docentes quais práticas são utilizadas com frequência no processo de alfabetização. Abaixo, verificamos que 6 professores levam como práticas diária a organização do ambiente alfabetizador, 4 fazem a organização do ambiente

<sup>1</sup> Os questionários foram aplicados durante o mês de junho de 2019, em três escolas da rede privada do município de Aracruz-ES. Para este artigo, elegemos três questões fechadas e uma questão aberta. A identidade das escolas e respondentes é sigilosa, resguardando os respondentes.

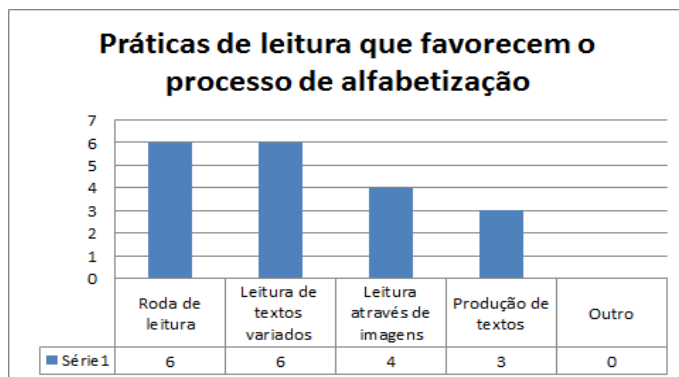


alfabetizador, 6 fazem o uso do lúdico, 5 utilizam jogos e materiais didáticos e todos realizam práticas de leitura nas salas de aula. Segundo Bregunci (2006) a alfabetização requer uma sistematização que vai além de apenas escolher um método, mas deve envolver vários procedimentos procurando preparar a escola para um ambiente alfabetizador



Fonte: Autores, 2019.

A seguir, indagamos sobre as diferentes práticas de leitura que favorecem o processo de alfabetização:



Fonte: Autores, 2019.

Os resultados indicam que todos usam a roda de leitura e leitura de textos variados, 4 trabalham a leitura através de imagens e 3 trabalham com a produção de textos. Para tanto, deve-se planejar

atividades/momentos que possibilitem condições favoráveis para a prática de leitura, despertando-se a curiosidade, desde cedo, nos pequenos leitores. É preciso escolher bem os textos, as frases, as palavras, suportes impressos e/ou em tela, que se reconhecem no mundo social.

Abaixo, transcrevemos recortes da fala dos professores, no intuito de verificarmos “Que práticas, você, professor, leva para a sala de aula, no intuito de favorecer o processo de alfabetização?”

O lúdico é uma ótima oportunidade para se trabalhar a alfabetização assim, além de favorecer esse processo, consegue alcançar a todas as crianças na construção do conhecimento de forma mais prazerosa. (PROFESSOR 1)

A leitura através de imagens, conversação com repetição de palavras, caligrafia e atividades que envolvem o lúdico são algumas das práticas que mais uso em sala. São práticas que utilizo sempre e que dão muito certo. Estou sempre dialogando com meus alunos para que eles não aprendam somente o codificar e decodificar, pois o processo de letramento também está muito presente em minhas práticas, pois através desse diálogo constante e de atividades lúdicas que envolvem leitura e raciocínio lógico, eles aprendem a ter uma visão de mundo através de uma prática que está os levando para o caminho da alfabetização. Desde a faculdade com a fala de alguns mestres, levo pra minha docência, que o melhor método é aquele que dar certo. (PROFESSOR 2)

Quando comecei a alfabetizar, não utilizava os resultados dos diagnósticos em sala de aula. Hoje, o mapa da classe funciona como um subsídio obrigatório para a organização de grupos de alunos com saberes próximos. Uma criança pré-silábica precisa de uma ajuda muito diferente de uma alfabética, por exemplo. Além disso, o diagnóstico me ajuda a planejar atividades diferenciadas. Ao mesmo tempo em que trabalho textos de memória com os que estão em hipóteses menos avançadas, promovo a leitura com os que já sabem ler. Importante ressaltar, que os objetivos e dificuldades apontados devem ser trabalhados, sempre que possível, com um caráter interdisciplinar, de forma a aproximar cada vez mais as áreas do conhecimento, desenvolvendo um currículo que se aproxime do cotidiano dos nossos alunos, efetivando na prática uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Ainda, é importante considerar os contextos, eles é quem vão ditar os currículos e suas diferentes abordagens. Contudo, é preciso estarmos atentos e engajados para fazer da escola um lugar de aprendizagens significativas, onde o espaço e o tempo

sejam acolhedores do outro, que a perspectiva da inclusão esteja presente em cada ato, rompendo com a visão que transforma e tem a capacidade presente em nossa sociedade. (PROFESSOR 3)

O uso do lúdico é uma das propostas que mais utilizo no processo de alfabetização com meus alunos, também utilizo diversos jogos alfabéticos para que eles possam se apropriar de letras, sílabas para fazer a formação de palavras com mais facilidade. Roda de leituras também é o meu forte, gosto muito de trabalhar a leitura compartilhada e leitura de textos variados (parlendas, poemas com rimas, etc.) que estejam no contexto do aluno para facilitar esse elo entre alfabetização e letramento. (PROFESSOR 4)

O processo de alfabetização é uma etapa no qual a criança precisa estar em sintonia com o ambiente escolar, e o professor precisa ter consciência de que esse aluno está saindo da educação infantil e que pode sentir um impacto muito grande quando chegar no ciclo de alfabetização, e eu como professora respeito esse lado da criança e trabalho o máximo com atividades lúdicas e faço muito projetos com eles, tais como projetos de leituras, elaboração de jogos de sílabas, entre outros. (PROFESSOR 5)

Na aprendizagem inicial as práticas que utilizo são baseadas na junção de sílabas simples e memorização de sons. Feito esse trabalho, dou mais liberdade para que eles possam mostrar suas capacidades e habilidades com a escrita de forma independente, fazendo com eles percebam os próprios erros através do uso do lúdico, no qual favorece a prática, para que de forma mais prazerosa eles aprendam e se apropriem das palavras e de maneira correta aprendam a codificar e decodificar. Logo mais, procuro trabalhar com poemas, histórias em quadrinhos, leitura com rimas para que eles também sejam letrados dentro do ambiente alfabetizador, já que o mundo social fora da escola já fornece isso a eles. (PROFESSOR 6).

Nos recortes acima, fica evidente que a oferta de diferentes práticas pedagógicas pode assegurar as experiências das crianças com a escrita. Ao organizar, planejar e desenvolver, no dia-a-dia, os trabalhos com os alunos, os professores podem oferecer oportunidades variadas de aprendizagem e, ao mesmo tempo, ampliar e consolidar as capacidades que eles possuem como aprendizes da leitura e da escrita.

## **Considerações finais**

Verificamos que os docentes levam para a sala de aula práticas que consolidam a aprendizagem da leitura e escrita durante o processo de alfabetização. De fato, o ambiente alfabetizador favorece a efetivação do processo alfabetizador no ambiente escolar, promovendo os conhecimentos da leitura e escrita de forma que os alunos consolidem esse processo.

## **Referências**

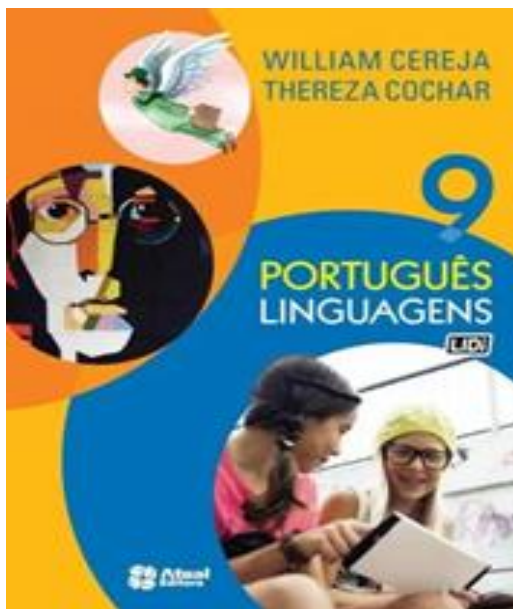
BREGUNCI, M. G. C. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 30-33.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

## O uso de textos humorísticos em sala de aula

*Aleandra Ribeiro de Araujo\**

*Karine Silveira\*\**



CEREJA, William. COCHAR, Thereza. **Português e Linguagens**, 9º ano. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

### Introdução

O presente artigo pretende evidenciar que os textos humorísticos são um recurso didático interessante, uma vez que está presente no cotidiano

---

\* Instituto Federal do Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil. [alevendanova@gmail.com](mailto:alevendanova@gmail.com).

\*\* Instituto Federal do Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil. [karine.silveira@ifes.edu.br](mailto:karine.silveira@ifes.edu.br).

dos estudantes e, por isso, podem auxiliar no desenvolvimento de sua competência comunicativa enquanto leitores em formação. Para isso, embasamo-nos nos estudos de Magalhães (2008), Possenti (2017), Ramos (2017), Rocha e Simões (2010), Silveira (2019) os quais defendem o uso de textos de humor nas aulas de língua portuguesa, pois são um material rico para se refletir sobre temáticas polêmicas presentes em nossa sociedade. Dito isso, apresentamos uma breve análise do livro didático “Português Linguagens 9º ano”, escrito pelos professores William Cereja e Thereza Cochar, presente em escolas públicas por todo o Brasil estando, portanto, condizente com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Com essa análise, buscamos verificar a presença de gêneros humorísticos, sejam eles tiras, cartuns, quadrinhos, charges presentes nas atividades cujo objetivo é desenvolver e aperfeiçoar leitura de textos, compreensão e interpretação e também do ensino da gramática. Ao final da investigação foi constatado que em sua maioria os textos humorísticos são utilizados em sala de aula como instrumento para o ensino da gramática, o que evidencia que não estão sendo apropriados pelo professor e utilizados em sua prática docente, as suas diversas possibilidades. As reflexões propostas pelos textos humorísticos podem ser discutidas em sala de aula ampliando assim a leitura de mundo dos discentes, sobre política, discriminação e sexo. As discussões em sala de aula, mediadas pelo professor, podem preparar os alunos para a vida em sociedade e o exercício da cidadania responsável, já que o texto humorístico aborda numa linguagem simples, com palavras do cotidiano do aluno, temas atuais importantes para a sua formação. A utilização dos textos humorísticos em sala de aula pode tornar a aprendizagem dos alunos lúdica, participativa e interativa.

## Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2015.

CARMELINO, A. C.; SILVEIRA, K. Desnotícia: as escolhas lexicais na construção do efeito humorístico. **Calidoscópico**, v. 11, n. 3, p. 250-258, set./dez, 2013.

CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português e Linguagens**; 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2018.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**; cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

MAGALHÃES, H. M. G. Aprendendo com humor: o gênero humor e o subgênero humor negro. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 8, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2008. GT - Gêneros do discurso, autoria e ensino.

RAMOS, P. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

## Os gêneros de tiras e o humor como elemento de sua estrutura composicional

*Alex Caldas Simões*<sup>1</sup>

### Introdução

Não é novidade que um dos gêneros dos quadrinhos mais conhecidos e produzidos no país é a tira. Ela está presente em jornais, exames de vestibular, ENEM e livros didáticos (RAMOS, 2009). Juntamente com a charge e cartuns, são vistos como fontes históricas e de pesquisa sociológica, uma vez que são “dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 11). Recentemente discutimos em nossa tese de doutorado a existência de não apenas um tipo de tira, mas seis (SIMÕES, 2018). Já é reconhecido na literatura de quadrinhos quatro gêneros de tiras, a *tira cômica*, a *cômica-seriada*, a *de aventura* e a *livre* (RAMOS, 2011; 2014; 2017). Postulamos a existência de mais dois, a *tira autobiográfica* e a *de homenagem*. Diante disso, em nossa exposição, entendendo a relevância dos gêneros dos quadrinhos para as práticas sociais e pedagógicas em nossa sociedade, apresentamos, por meio da apresentação de sua Estrutura Potencial (HASAN, 1989), a configuração dos gêneros de tiras – cômica, de Kiki; tira cômica-seriada, de Ed Mort; de aventura, do Homem-aranha; livre, de Quase Nada; autobiográfica, de Minha Vida Ridícula; e de homenagem, dos 50 anos de Mafalda –, destacando o humor

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil. alex.simoos@ifes.edu.br.



como elementos constituinte dos gêneros. Em nossa pesquisa, não consideramos o humor como campo discursivo (POSSENTI, 2010) – definição muito comum nos estudos sobre o humor –, mas como um elemento de composição do gênero discursivo, o desfecho cômico, presente no elemento obrigatório Estrutura Narrativa. A partir de Hasan (1989), acreditamos que esse desfecho pode ser explicado ao investigarmos a estrutura de textura do texto. A fim de identificar a função do humor em cada um dos gêneros em estudo, retomamos a Estrutura Potencial dos Gêneros de tiras (cômica, cômica-seriada, seriada, livre, de aventura e de homenagem), já configurada por nós em nossa tese de doutorado (SIMÕES, 2018). A configuração dos gêneros foi realizada tomando como base as teorias de gêneros de Ruqaiya Hasan (1989). Tal teoria se tornou mais conhecida no Brasil a partir da pesquisa de Motta-Roth e Herbele (2005), publicado em *Gêneros: teorias, métodos e debates*, intitulado *O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan*. Para a autora o texto possui duas estruturas, a unidade de textura e a de estrutura. Na primeira unidade podemos descrever a lexicogramática, a coesão e a explicação do humor. Esta última estrutura corresponde ao gênero discursivo (SIMÕES, 2018), logo todo texto possui uma estrutura (HASAN, 1989). Sendo assim, a sistemicista postula que, por meio do contexto – em termos sistemicistas da Configuração Contextual, “um conjunto de valores que realizam campo, relação e modo” (HASAN, 1989, p. 56) –, é possível prever as estruturas do texto (seus elementos obrigatórios, opcionais e iterativos), afinal texto e contexto são estruturas indissociáveis. A partir dessa relação construímos a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), a expressão condensada de todas as possibilidades estruturais de uma dada Configuração Contextual. A partir de Simões (2018), portanto, poder dizer que na Estrutura Potencial do Gênero tira autobiográfica de *Minha Vida Ridícula* o humor está presente no elemento obrigatório EN (Estrutura Narrativa). Das 20 tiras investigadas, 85% (17) possuem desfecho cômico. Nas Estruturas Potenciais do Gênero tira cômica de Kiki e da tira cômica-seriada de Ed. Mort, das 20 tiras de cada gênero, o humor também está

presente na Estrutura Narrativa (EN), realizando-se em cada um dos exemplares investigados. O humor não está presente em nenhuma Estrutura Potencial dos Gêneros tira livre, tira de aventura e de homenagem. Concluímos, portanto, que dos seis gêneros de tiras, as tiras autobiográfica, cômica e cômica-seriada apresentam o humor como elemento constituinte do gênero, sendo este um aspecto relevante – até mesmo seu DNA (CARMELINO; RAMOS, 2018), visto a sua alta frequência, que consideramos “obrigatória.” Esse humor se localiza no elemento obrigatório *Estrutura Narrativa* (em sua maior parte no desfecho). O humor, embora possa ocorrer como estratégia textual, não se constitui em um elemento genérico das tiras de aventura, livre e de homenagem. Sendo gêneros distintos, acreditamos também que cada um dos três gêneros também deva realizar o humor de maneira particular – se mais visual (linguagem dos quadrinhos) ou verbal, se centrada no protagonista ou coadjuvante, se mais por balão ou por legenda, etc. –, o que deixamos para comprovar em futuras pesquisas, que se realizarão ao investigarmos com maior profundidade a unidade de textura das tiras cômica, cômica-seriada e autobiográfica.

## Referências

- CARMELINO, A. C.; RAMOS, P. **Gêneros humorísticos em análise**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.
- HASAN, R. The structure of a text the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-116.
- MOTTA-ROTH, D.; HERBELE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.
- POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Faces do humor:** uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas, SP: Zaratana Books, 2011.

\_\_\_\_\_. **Tiras livres:** um novo gênero dos quadrinhos. João Pessoa, PB: Marca de Fantasia, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tiras no ensino.** São Paulo: Parábola, 2017.

VERGUEIRO, W; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W; RAMOS, P. (Org.). **Quadrinhos na educação.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-41.

SIMÕES, A. C. **A estrutura potencial do gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso:** a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa. 2018. 359 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

**Imigração italiana no Espírito Santo:  
quem são os imigrantes italianos, que chegaram no  
Espírito Santo e hoje em dia o que restou dessa cultura?**

*Aline Siqueira Paschoal de Paula*<sup>\*</sup>

*Diego Partelli Codesso*<sup>\*\*</sup>

*Fernanda Silva Veloso*<sup>\*\*\*</sup>

## **Introdução**

Este Resumo do trabalho apresentado tem o objetivo de mostrar aos descendentes como foi o processo de imigração italiana no estado do Espírito Santo, através de pesquisas junto aos arquivos públicos, obras publicadas e relatos das famílias, pesquisas Científicas, pesquisa documental; através de documentos, livros publicados, *sites* e do arquivo público do estado do Espírito Santo e pesquisa de campo; junto as famílias de descendentes.

O estado do Espírito Santo, foi o que mais recebeu imigrantes italianos, muitos dos quais hoje compõem quase 70% do povo capixaba, essa Imigração Italiana se deu em um período em que a Itália acabara de ser unificada. No norte da Itália os problemas aumentavam por conta das ameaças de guerras e, dada a convivência diária com a fome e com a miséria, surge um grande fluxo emigratório para o Brasil, onde a cultura do café estava em expansão e a mão de obra escrava já não era mais uma

---

<sup>\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [invias@live.com.pt](mailto:invias@live.com.pt).

<sup>\*\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [diegopartelli@gmail.com](mailto:diegopartelli@gmail.com).

<sup>\*\*\*</sup> Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. [fervel1981@gmail.com](mailto:fervel1981@gmail.com).

opção e os imigrantes eram camponeses pobres e em busca do “Eldorado”, como a península era dividida por “Estados independentes”, com culturas, climas, economias e até línguas diferentes”, por isso, a “identidade nacional” dos imigrantes italianos foi em grande parte formada em terras brasileiras, a trajetória da saída da Itália até chegar ao Espírito Santo não foi fácil, e ao chegarem aqui, muitos *nomi* e *cognomi* foram “abrasileirados”.

A imigração italiana teve um impacto tão importante no Brasil, que chegou a ultrapassar a imigração portuguesa, nossos colonizadores. 62% dos imigrantes que entraram no Brasil na década de 1880 eram italianos, do início da imigração até os nossos dias foram registradas as entradas de estrangeiros da seguinte forma: Imigrantes Italianos 34%, Imigrantes Portugueses 28%, Imigrantes de outras nacionalidades (espanhóis, japoneses, alemães, sírios/turcos etc.), juntos formam os 38% restantes e, entre 1870 e 1920, a imigração italiana representou 42% dos imigrantes no Brasil. Graças a esse grande número de imigrantes italianos, o Consulado Italiano, estima que cerca de 30 milhões de brasileiros são seus descendentes. É muito forte a presença dos italianos no Espírito Santo, marcaram indelevelmente a gênese do povo capixaba com sua cultura e forma de vida, coisas que hoje nos denotam positivamente e ajudaram a desenvolver o estado nos mais diversos setores, passamos a produzir e não só consumir as produções culturais e agrícolas de outros estados. Algumas atividades não existiam aqui, são herança culturais que nos legaram, se tornaram parte de quem somos, de nossa herança.

A grande contribuição dada por esses imigrantes não se restringiu ao nosso ES, alcançaram várias partes do Brasil e em diversos aspectos, contribuições que perduram e até hoje são praticadas no nosso Estado; como esporte, artes e Cultura, enraizamento do catolicismo, adição de novas técnicas agrícolas, familismo, Ética do Trabalho, culinária, léxico e vocabulário e muitas outras!

No esporte, os jogos de lazer, como mora, baralho e bocha ainda são praticados pelos descendentes. Como gostavam de esportes como as

escaladas e alpinismo, transferiram este gosto para seus descendentes. Quem gosta, pode “curtir” as trilhas para jipes e motos, o *trekking*, o *off-road*, pedras ideais para rapel e escalada e diversas rampas para salto de asa-delta e parapente nas terras capixabas colonizadas por italianos.

Artes e Cultura, as Serenatas de sábado à noite nas aldeias, as concertinas, os livros, pinturas, esculturas, músicas e danças típicas serviram de inspiração e já foram até retratadas em obras televisivas e cinematográficas produzidas por aqui, como “Terra Nostra”, “Esperança”, “Passione”, “Tempo de Amar” e “O quatrilho”, entre outras.

As práticas religiosas, as festas e a devoção a alguns santos da Igreja Católica foram enfatizados no Catolicismo já adotado pelos brasileiros, devido à colonização portuguesa, onde essa religião é também bastante forte, incluindo o culto de Santos. Por exemplo, São Sebastião, um soldado romano cristão martirizado por professar e não renegar a fé cristã.

Adição de novas técnicas agrícolas: melhor aproveitamento das terras, antes a agricultura estava basicamente centrada no café e açúcar, quase não se plantava outras culturas, como o milho e feijão e produtos oriundos das suas terras de origem como as videiras. Introduziram também o plantio rotativo de culturas, que desgasta menos o solo. No sul do Brasil, introduziram também o plantio do trigo. “Agricultura familiar, hortas caseiras, técnicas de plantio de policulturas e rotatividade, que contribuíam para o solo não se esgotar. Retiravam da terra, desde o alimento, roupas e remédios caseiros para as diferentes enfermidades (BATTISTEL; COSTA, 1982).

## **Familismo e Ética do Trabalho**

A vinda dos italianos, não foi ao acaso, eles foram um dos povos escolhidos. O italiano, pelo seu temperamento ordeiro, trabalhador, apegado à família, por saber se adaptar, aceitar bem a miscigenação sem preconceitos raciais, nacionalizando-se sem esquecer sua origem. Assim, o Governo Imperial, que pretendia formar um povo sadio, desenvolvido,

trabalhador e submisso e viu no povo italiano modelo perfeito para aplicar esse plano.

As lideranças, formadas pelas elites, normalmente indicam o caminho a seguir em diversos pontos numa sociedade e, apesar de não ser regra geral nas famílias brasileiras da época imperial, mantinha a mesma postura do Brasil Colonial, a família patriarcal dos Senhores de Engenho, era de fato má influência para a sociedade brasileira em formação, pois era promiscua, orgulhosa, preconceituosa, preguiçosa, etc.

Culinária: é de conhecimento geral o imensurável valor cultural que esse povo agregou a culinária do Brasil, por introduzir novos sabores na gastronomia.

Entre as receitas mais conhecidas e replicadas mesmo por quem não é descendente, temos o nhoque, massas à bolonhesa (espaguete, lasanha, etc), risoto, pizza, polenta, etc.

Introduziram ingredientes antes desconhecidos ou pouco utilizados. No Brasil não era costume consumir grande variedade de frutas e verduras. Os italianos, que foram viver nas grandes cidades aproveitavam seus quintais e faziam hortas caseiras de hortaliças e legumes para o consumo familiar e para vender. Entre as receitas mais conhecidas e replicadas mesmo por brasileiros que não são descendentes, podemos citar o nhoque, as massas à bolonhesa (espaguete, lasanha, etc), o risoto, a pizza, muitos doces e a polenta. Massas (pastas), peixes, frutos do mar e cortes especiais de carne. Preparados com azeite de oliva e recebem generosas doses de ervas, preferencialmente frescas.

Ingredientes sempre presentes nas receitas italianas e que eram alheios aos usados em terras tupiniquins, tais como: alecrim, estragão, salsa, sálvia, tomilho, manjerona, orégano, manjerição, e folhas de louro, alho, cebola, atum, presunto, anchova, mussarela (hoje usa-se muito a de búfala), tomate e alcaparra. Como complemento, pães e excelentes vinhos que já são produzidos no país. Vinho: Era consumido no Brasil, mas não como na tradição italiana, às refeições, foi um hábito seguramente promovido e fortalecido pelos italianos. A berinjela, por exemplo, alimento muito

popular na Itália e pouco usado no Brasil e hoje está na mesa dos brasileiros. Polenta e broa: O milho podia ser facilmente produzido aqui e o consumo do fubá foi reforçado, pois era muito usado em Itália por ser barato e aqui basicamente se usava para fazer angu. Os italianos, continuaram seu uso para fazer polenta e broas. Pão: Outro costume introduzido pelos italianos, foram eles os primeiros a montar padarias e divulgar o consumo do pãozinho quentinho no café da manhã. Molho de tomate: Vocês sabiam que antes dos italianos, no Brasil, as massas eram consumidas secas, isto é, sem molhos? Não acham que ficou bem melhor com o ragu (molho)? Embutidos: mortadela, salame, presunto (de parma), etc, foram outros alimentos que caíram no gosto brasileiro. A mortadela e o salame, são produtos que surgiram na Itália há mais de dois mil anos, durante o Império Romano.

Contribuições italianas à cultura do Brasil: léxico (vocabulário). Segundo as pesquisas que fizemos rapidamente, o mínimo gira entre 300 e 450, (por ex., Pacheco Júnior afirma serem 300 - autor de "Gramática Histórica da Língua Portuguesa"). Palavras usadas diariamente que são italianas: cantina, caricatura, fiasco, bravata, poltrona, alegre, aquarela, bandolin, camarin, concerto, maestro, piano, serenata, alarme, boletim, carnaval, confete, macarrão, mortadela, salsicha, o "ciao", que virou "tchau". Termos musicais: arpejo, batuta, cantata, contralto, maestro, partitura, piano, sonata e violoncelo (sem contar a notação internacionalmente usada de andamentos, como adágio, alegre, andante, largo, piano, presto, etc.) se originaram de cidades ou regiões específicas da Itália, como merengue, faiença, pistola e siena (referentes a produtos das cidades de Marengue, Faenza, Pistoia e Sienna); e outras, de determinadas pessoas, como maquiavélico (de Niccolò Macchiavelli, autor de "O Príncipe"), baderna (Marietta Baderna, uma atriz italiana que causou grande confusão quando esteve em São Paulo) e cicerone (de Cícero). Termos (muito próprios dos italianos) tais como: doge, fascismo, gôndola, máfia, mezanino, ópera e tômbola. Na medicina: escorbuto, fontanela, má-laria e petéquia; áreas militar e naval: atacar, brigada, canhão, coronel,



batalhão, esquadrão, mosquete, casamata, fosso, reduto, soldado, infantaria, florete, avaria, bergantim, mezena, carena, mercante, piloto, fragata, galera, bússola. etc.

A cultura italiana, subsiste fortemente nos seus descendentes pelo amor que demonstram pela família, sentimento de pertencer a algo maior, a entreatajuda, a alegria contagiante e o trabalho como força motriz e dão a tônica para as tradições os manterem muito mais unidos e ao mesmo tempo evoluírem sem perder sua essência.

Enfim, a imigração italiana, está fortemente ligada a formação do povo capixaba e a sua contribuição foi inestimável em todos os aspectos da constituição do nosso povo e não pode ser dissociada do que somos hoje como capixabas e como brasileiros!

## Referências

BATTISTEL, A. I.; COSTA, R. **Assim vivem os italianos**. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: EDUCS, 1982.

## **A abordagem plural e o ensino de italiano para crianças: um relato de experiência**

*Amanda Henriques Machado\**

*Igor Porsette\*\**

### **Introdução**

Este resumo expandido tem o objetivo de apresentar o Projeto de Extensão “Línguas e Culturas na escola” que visou promover uma sensibilização às línguas espanhola, francesa, inglesa e italiana e às suas respectivas culturas para crianças do Centro de Educação Infantil da Ufes (CEI – Criarte). As atividades foram desenvolvidas por licenciandos em Letras, acompanhados pelos supervisores relativos a cada língua na elaboração de atividades. Descreverei, portanto, algumas das práticas realizadas com o ensino de italiano em um formato de relato de experiência.

O projeto buscou inserir as crianças em um universo globalizado, conectado, multicultural e plurilíngue, com vistas ao desenvolvimento linguístico-discursivo e formação educacional de qualidade ao serem sensibilizadas para a diversidade linguística, étnica e cultural. Além disso, o projeto almejou preencher uma lacuna existente quanto à abordagem do processo de aquisição de linguagem por parte do público infantil na formação dos graduandos em Letras da Ufes, para que tivessem possibilidades de desenvolvimento acadêmico e profissional.

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. amandahenriquesmachado@yahoo.com.br.

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. igor.porsette@ufes.br.

A legislação prevê que os graduados docentes em Letras terão como público alvo de atuação os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Sendo assim, não há uma previsão de formação específica para o ensino de línguas estrangeiras voltado para a Educação Infantil, nem para o Ensino Fundamental I. No entanto, parece-nos que existe um mercado de trabalho de cursos livres de idiomas, escolas bilíngues, internacionais ou que tenham uma preocupação com o ensino de idiomas direcionado a crianças, provando que se trata de uma demanda real.

Há pouca reflexão teórica sobre orientação às práticas pedagógicas próprias ao ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC), ou seja, não há conteúdos programáticos ou diretrizes que prevejam as abordagens, metodologias e técnicas adequadas para tal público. É raro o material didático pertinente para o público das escolas de educação infantil, especialmente em se tratando dos idiomas espanhol, francês e italiano. Por isso, os profissionais que atuam no ensino de LEC, não tendo sido preparados para lidar com essa realidade, acabam por, quase sempre, adaptar materiais e atividades inicialmente desenvolvidos para outros públicos.

### **Fundamentação teórica**

O projeto é uma forma, portanto, de oportunizar ao longo da graduação em Letras - LE uma experiência de docência que uma teoria e prática no sentido de trazer à formação do graduando reflexões relativas à formação das séries iniciais não, necessariamente, previstas nos projetos pedagógicos, justamente por não terem referencial na legislação vigente. Assim, há uma promoção de ação extensionista que alcançasse um público costumeiramente alijado do ensino de LE: as crianças entre 02 e 05 anos de idade.

Considerando as necessidades de um mundo globalizado e plurilíngue, observa-se um público de pais e educadores cada vez mais preocupados em inserir as crianças em uma realidade linguística e cultural mais ampla e diversificada. Nessa perspectiva, o projeto Línguas e Culturas

na Escola propiciou a quebra de estereótipos culturais, sensibilização à diversidade linguístico-cultural, bem como o incentivo à percepção que as crianças têm de si perante o outro, por meio de aproximação, confronto e distanciamento da cultura local e estrangeira.

Vale destacar que o foco não é simplesmente apreensão de estruturas linguísticas aos moldes dos cursos tradicionais de idiomas, mas sim de entrar em contato com uma gama de experiências com o estrangeiro, contribuindo, assim, para uma formação mais humanista, ou seja, mais crítica. Dessa maneira, este projeto ganhou ainda mais sentido, ao considerarmos o contexto capixaba, que, em decorrência de processos históricos excludentes, os quais só recentemente têm sido revertidos, carece do acesso aos bens materiais e simbólicos oportunizados pela educação linguística.

O projeto desenvolve-se a partir dos estudos sobre aquisição de língua de autores como Lightbown e Spada (2006), Rocha (2009). Lightbown e Spada (2006) reconhecem contato com a língua desde a infância pode facilitar a aquisição de certas estruturas e sons. Além disso, sabemos que as crianças são participativas e motivadas, demonstrando grande potencial para aprendizagem, como afirma Rocha (2009) pautada nos estudos de Cameron (2001). No entanto, não se trata de simplesmente iniciar os estudos de uma LE o quanto antes, visto que isso não é garantia de uma experiência bem-sucedida. Rocha (2009, p. 250) nos lembra que “resultados positivos no ensino-aprendizagem de línguas na infância dependem, também, da preocupação em buscar compreender e respeitar a individualidade da criança, seus diferentes valores, visões e experiências de vida”. A autora defende que o ensino de LEC deve promover o desenvolvimento integral da criança:

Outros trabalhos da área, como Moon (2000), Cameron (2001) e Phillips (2003), reforçam que esse ensino deve, além de promover o desenvolvimento linguístico, contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança. Desta forma, entendemos que o papel formador (Freire, 1986, 1998, 2004) do ensino da LE está intimamente relacionado ao objetivo

de propiciar o desenvolvimento integral da criança (Williams & Burden, 1997; Ellis, 2004; Brewster, Ellis & Girard, 2002; somente para citar alguns) (ROCHA, 2007, p. 278).

Dentre as leituras realizadas pelos estagiários e discutidas em reuniões específicas para que, por meio da pesquisa em textos acadêmico-científicos, eles fossem inseridos no contexto do projeto de extensão, destacamos: Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor (LIMA, 2008) e O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões (ROCHA, 2007). Tais textos, pelo seu caráter reflexivo e pela sua linguagem clara e concisa, serviram para fundamentar as primeiras incursões sobre o tema, permitindo que os estagiários refinassem seus olhares sobre o campo de atuação a partir de uma leitura mais consciente diante da prática.

Rocha (2007), discute o papel da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) para crianças, com foco numa ideia muito divulgada e tradicionalmente naturalizada no domínio das Letras de que é mais fácil aprender línguas na infância. A autora pondera que, o foco da criança, mais espontâneo, facilita o processo de aprendizagem, contudo, o adulto possui maior poder de abstração, favorecendo a apreensão de regras e a retenção de informações.

## **Metodologia de ensino**

As pedagogas da escola definiram em quais turmas cada idioma seria alocado. Após essa atribuição, os alunos estagiários passaram a observar a rotina das crianças. Esse momento foi indispensável, já que se trata de um período de aproximação com o grupo, o que chamamos de filtro afetivo (KRASHEN, 1985), ou seja, a quebra de barreiras afetivas entre as crianças e os estagiários. Essa etapa configurou-se, também, como uma oportunidade para que os professores regentes compartilhassem com os voluntários os projetos de ensino de cada grupo, uma vez que as atividades do projeto de extensão “Línguas e Culturas na escola” foram planejadas

em consonância com o projeto específico do grupo em que as atividades foram desenvolvidas. Enquanto estagiária de

O planejamento das atividades constitui-se também como parte metodológica do desenvolvimento do projeto de extensão. A partir das observações dos estagiários, desenvolvia-se no momento do planejamento uma análise dos procedimentos utilizados, a fim de que pudesse correlacionar teorias e abordagens comportamentais, cognitivas e do desenvolvimento de aprendizagem a práticas docentes.

Enquanto os estagiários observaram o grupo no qual fariam as intervenções, os coordenadores de cada idioma propuseram que realizassem leituras teóricas sobre temas correlatos ao projeto como: teorias de aprendizagem de LE; processos de aquisição de LE; abordagens de ensino voltadas para LECs; metodologia e técnicas de ensino de LECs e textos específicos sobre LEC, assim como citado na parte de fundamentação teórica.

Desse modo, considerando essa visão integrada de línguas e de vivência, os graduandos elaboraram atividades pedagógicas que permitissem tratar não só o viés linguístico, metalinguístico e lexical, mas também conceitos humanísticos de outras áreas do conhecimento como tolerância, civilidade, diversidade, questões ambientais e culturais. Vale ressaltar que todos esses elementos foram tratados sob um olhar voltado para a realidade do público alvo deste projeto de extensão, ou seja, para o público infantil.

A partir desse momento de reflexão, os estagiários se encontraram com os professores regentes de cada grupo, discutiram sobre o projeto de ensino para cada faixa etária e, então, planejaram as atividades e o modo de intervenção, a fim de que os conteúdos em língua materna e em língua estrangeira fossem complementares. Nesse momento, vieram à tona as primeiras apreensões sobre a adaptação da teoria à realidade posta. Os graduandos foram estimulados a observar sua atuação e desempenho como um processo dinâmico e complexo, sujeito a mudanças e adaptações que demandam uma autorreflexão permanente sobre sua inserção no

universo da sala de aula, bem como uma compreensão ampla das forças que a estruturam.

### **O momento de intervenção**

A língua italiana foi destinada ao grupo 03 e a temática desenvolvida foram as partes do corpo; festas e personagens. Busquei nesse momento alinhar os conhecimentos que deveriam ser aprendidos em língua portuguesa à língua italiana. Partindo dessa temática, em um primeiro momento, foi selecionado músicas em italiano que tratassem das partes do corpo para apresentar ao grupo. As crianças eram organizadas em círculo e juntas, professora regente e estagiária, anunciavam o tema daquela conversa: aprender a cantar músicas em um idioma diferente, o italiano.

Em seguida, foram feitas atividades lúdicas de competição entre as crianças, de modo que a sala foi dividida em grupos e cada um desses grupos disputavam entre si jogos de perguntas e respostas relativos à temática, isto é, que trabalhassem o vocabulário do corpo humano em língua italiana para, assim, sedimentar conhecimentos adquiridos com as músicas.

Num outro momento, após as atividades cinestésicas, as crianças receberam um boneco desenhado em uma folha de papel que ilustrava o corpo humano. O objetivo era que elas colorissem pouco a pouco as partes do corpo que a estagiária pedia, de acordo com os seguintes comandos: “Coloratela gamba digiallo!” (Pintem a perna de amarelo!) ou “Colorate il capello di marrone!” (Pintem o cabelo de marrom!) etc.

As crianças foram se habituando ao vocabulário das cores, das partes do corpo humano e também aos comandos em língua italiana. Assim, foi possível confeccionar cartões natalinos que formavam um Babbo Natale (Papai Noel) com as partes do corpo estudadas.

Por fim, depois de ter concluído o cartão de natal pessoal, o grupo personalizou L'albero di Natale (A árvore de Natal), que se deu por meio de um jogo de montagem. A estagiária dava comandos em italiano da

forma geométrica e da cor a ser utilizada pelas crianças. Os alunos que identificassem a forma escolhida corriam para buscá-la e a colavam na árvore do grupo.

## **Conclusão**

O projeto favoreceu aos alunos do Centro de Educação Infantil - CEI Criarte, poranto, a ampliação de seu horizonte linguístico e cultural, construindo valiosa ferramenta para a formação de uma sociedade mais democrática e justa. Dessa forma, o projeto “Línguas e Culturas na escola” atendeu a proposta de que crianças pequenas entrassem em contato com um universo novo para elas, mais amplo, mais diverso, mais plural, mais rico em formas e cores, sons e palavras, ritmos e entonações.

Os alunos estagiários tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências, por meio de participação com comunicação em congressos acadêmicos nacionais e internacionais, tais como: IV JELE - Jornada de Ensino de Línguas Estrangeiras; IV CONEL - Congresso Nacional de Estudos Linguísticos da Ufes; IX Colóquio Internacional sobre Investigación em Lenguas Extranjeras (CIILE - 2017) e X Colóquio Internacional sobre Investigación em Lenguas Extranjeras (CIILE - 2018).

As atividades realizadas despertaram nas crianças o interesse e o prazer pela aprendizagem de línguas e culturas. Além disso, permitiu que os graduandos envolvidos ampliassem as perspectivas sobre o ensino e aprendizagem de línguas para além das necessidades imediatas, tradicionais, estruturalistas e frequentemente elusivas do mercado profissional. Como resultado dessa experiência, constatamos uma motivação para o seu crescimento intelectual, pessoal e social.

Agradecemos a atenção de todos e estamos abertos às sugestões e considerações sobre o projeto “Línguas e Culturas na escola”. Obrigada!



## Referências

- CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. 4th ed. New York: Longman, 1985.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LIMA, A. P. de. Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 293-305, jan./jul. 2008.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

## **A escrita criativa no ensino-aprendizagem de línguas: produção e avaliação de textos em português para estrangeiros**

*Amanda Poubel Bonamigo*<sup>1</sup>

### **Introdução**

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada nos anos de 2017 e 2018, em turmas de português para estrangeiros do Núcleo de Línguas da UFES. Analisou-se produções textuais de alunos estrangeiros em níveis A1, A2, B1 e B2, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, no objetivo de propor cinco estratégias para avaliação e reescrita. Os textos produzidos inseriram-se em ambiente de ensino comunicativo, que tem como princípio o “foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 56), portanto, as aulas de língua portuguesa tinham por foco a língua em uso nas diversas situações de interação, isto porque “não basta conhecer o sistema linguístico, é preciso também saber utilizá-lo em função do contexto social” (MARTINEZ, 2009, p. 69). Os autores ressaltam que não há método comunicativo único, e sim várias possibilidades a serem testadas pelo professor de acordo com a situação de ensino-aprendizagem em que se insere. Ainda assim, o ensino comunicativo focaliza o domínio da oralidade em detrimento da escrita, o que nos conduziu à procura de atividades que trabalhassem essa última

---

<sup>1</sup>Escola de Idiomas Wizard, Vitória, ES, Brasil. amanda\_poubel@hotmail.com.

competência após reflexões sobre as dificuldades e questões surgidas em nosso contexto de sala de aula.

Optamos por trazer atividades que motivassem realmente os alunos a escrever, pois quando a tarefa escrita é motivada pelo prazer e satisfação, ativando-se a lista de paixões, os assuntos dominados entram em cena durante o processo de escrita, porque os temas serão abordados com autoridade e encanto. Para Bondia (2002), “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece [...], de como nomeamos o que vemos e o que sentimos [...]” (p. 17).

Desse modo, este estudo analisa atividades pautadas nos pressupostos da escrita criativa, aqui entendida como uma metodologia de escrita que tem por objetivo a exploração da criatividade como fonte de produção de texto, cuja desenvoltura tem duas fases: criação e edição. Acreditamos que a aquisição do idioma ocorrerá quando o aluno for convidado à reflexão sobre o que ele próprio produz na língua, e o aprendizado se efetua à medida que se percebe a existência de um problema e se exercita a mente para buscar qual é e como solucioná-lo. Por esse motivo, as análises ocuparam-se de duas versões de cada texto, referentes às duas etapas de produção, no intuito de que estivessem salientados os progressos na escrita do estudante e, ademais, discutir de que modo a escolha das estratégias de avaliação para os textos em questão foi ou não adequada, tendo em vista a etapa de aprendizagem na qual se encontrava o aluno.

Para a primeira estratégia, que consistia da apresentação explícita dos problemas, fornecendo a resposta ao estudante, o texto selecionado era de um estudante nível A1. Nesse ponto de aprendizagem, é importante considerar que o aluno ainda não detém de capacidades reflexivas suficientes sobre a língua-alvo por não ter conhecimento o bastante que lhe favoreça identificar os problemas textuais por conta própria, portanto, a estratégia 1 foi adequada porque, em análise à segunda versão da produção, feita após a devolutiva, os problemas lexicais e gramaticais anteriormente ocorridos foram solucionados, bem como o estudante

inseriu novas informações a fim de complementar o sentido almejado; apesar de tais inserções terem levado à ocorrência de novos erros, esses acréscimos são positivos na medida em que conduzem à ampliação do texto e, conseqüentemente, do repertório linguístico e capacidade reflexiva do aluno.

Em relação à segunda estratégia, o apontamento dos problemas textuais, provocando a reflexão do estudante, o texto escolhido pertencia a um aluno nível B1, que já possuía bastantes conhecimentos acerca da língua portuguesa. A escolha da estratégia 2 para mediar a produção desse aprendiz se baseia na crença de que um aluno B1 já detém de autonomia suficiente para solucionar problemas lexicais, gramaticais ou semânticos por si próprio, portanto, fez-se apontamentos, na primeira versão do texto, que favoreciam essa reflexão, contendo dicas acerca do problema mas sem dizer explicitamente o que deveria ser modificado; em observância à segunda versão, as mudanças encontradas sugerem que o emprego dessa estratégia foi bem sucedido, principalmente por conta das inserções extras feitas pelo estudante em determinados trechos, trechos sem apontamentos da professora, o que demonstra que o próprio aluno, na releitura, sentiu a necessidade de fazer acréscimos para imprimir o sentido pretendido e assegurar a compreensão por parte do leitor.

A terceira estratégia, a escrita e revisão coletivas, é uma mediação já proposta anteriormente; após o primeiro momento de escrita, o que ocorre nesse tipo de estratégia é um processo coletivo de diálogo e negociações de sentido, que se dá a partir de leitura realizada em partes sob auxílio da professora, responsável por alterar o texto disposto no quadro conforme os estudantes apontavam problemas e por provocar o pensamento crítico ao elencar partes não percebidas por eles. As modificações feitas na primeira versão fizeram, ainda, com que partes que antes faziam sentido ou estavam corretamente escritas precisassem ser alteradas para atender ao novo sentido a que se chegou na segunda versão. Essa estratégia, em turmas multiníveis, favorece que todos participem de forma equilibrada, pois, ao mesmo tempo em que um aluno intermediário ou

avançado tem espaço para exercitar tudo o que já aprendeu, um iniciante tem a oportunidade de aprender coisas que ainda não sabe.

A quarta estratégia, a revisão dos textos em regime colaborativo e intercâmbio entre estudantes, deve ser adotada cuidadosamente, é necessário que o professor responsável conheça bem o grupo a fim de garantir que todos os alunos sintam-se confortáveis em trocar seus textos com os colegas. É uma das melhores estratégias para que o professor perceba como os estudantes constroem os sentidos dos textos uns dos outros, bem como as inserções que fazem a fim de clarificar as ideias; é também uma ótima proposta para se trabalhar com turmas multiníveis.

A quinta e última estratégia, a revisão e reescrita a partir de bilhete orientador elaborado pela professora, foi adotada em virtude de o texto para ela escolhido precisar de orientações mais específicas, pois apesar de não haverem erros linguísticos, o texto estava completamente incoerente, além de não atender à proposta da atividade. Isso contrapõe-se ao argumento corrente de que “é necessário aprender gramática para escrever melhor” (COSTA VAL et al, 2009, p. 51), bem como mostra que não basta a um aprendiz de língua estrangeira o conhecimento formal do idioma, é preciso que ele saiba produzir sentido a partir desse conhecimento. O bilhete orientador, enquanto estratégia de avaliação, consiste de uma ferramenta de “caráter integrador de todo o processo” de escrita, e “não apenas de meta final”, isso porque

Uma interlocução entre aluno e professor se estabelece indiretamente por meio das versões dos textos dos alunos, que respondem primeiramente ao enunciado da tarefa pedagógica proposta pelo professor, e, em um segundo momento, ao bilhete orientador escrito pelo mesmo, que se constitui como um novo enunciado de tarefa: a reescrita do texto. (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 296).

O uso do bilhete orientador possibilita um diálogo mais próximo com o aluno e focaliza naquilo que ele precisa, portanto, a linguagem adotada no bilhete deve ser clara o suficiente para que o texto seja refeito, bem como para que o aprendiz entenda tal retorno como algo construtivo, não

repressivo. A segunda versão do exemplo trazido demonstra a eficácia do bilhete orientador, porém, é nela em que os erros linguísticos tomam forma, de modo que seria necessária mais uma revisão, talvez adotando outro tipo de mediação, para tratar dos novos problemas em evidência.

As estratégias de avaliação adotadas, em si mesmas, respondem aos princípios da Abordagem Comunicativa, pois, como aponta Almeida Filho (2013), a avaliação comunicativa não se trata apenas de avaliar habilidades ou conhecimentos, mas também, e principalmente, avaliar o desempenho através do uso (embora nem sempre real) da língua-alvo. Nesse sentido, a ideia das duas versões de um texto cumpre o papel de observar duplamente o desempenho do aluno, pois, além do trabalho de produzir, o aprendiz precisa, num segundo momento, refletir sobre o já escrito.

Além disso, a escrita criativa, ademais de materializar o cotidiano dos alunos nos textos, possibilita ao professor explorar aspectos culturais do Brasil e dos países de origem dos alunos, bem como incentiva o gosto pelo aprendizado estimulando a criatividade, uma vez que o aprendiz é desafiado a encontrar soluções linguísticas e discursivas para os problemas sinalizados em seu texto e, com isso, no entender de Costa Val et al (2009), torna-se autor ao participar ativamente na avaliação de suas próprias produções.

Finalizamos com o entendimento de que não existe estratégia de avaliação ideal, ou uma que possa ser aplicada a toda e qualquer produção de texto, pois cabe ao professor de língua estrangeira considerar cada situação em particular para se decidir pela melhor forma de devolução dos textos para o estudante, pois é no diálogo com o professor que as possibilidades de aprendizagem se potencializam; o ato de avaliar um texto, muito mais do que constatar uma aprendizagem, deve fornecer pistas para que novas aprendizagens se constituam. Nesse sentido, fica como lacuna deste trabalho a apresentação de textos que, mesmo com a devolutiva do professor, não atenderam às propostas e/ou não alcançaram as melhorias esperadas.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Edição comemorativa – 20 anos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./mar. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003)>. Acesso em: [Informar a data].
- COSTA VAL, M. da G. et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula).
- DI NIZO, R. **Escrita criativa: o prazer da linguagem**. São Paulo: Summus, 2008.
- MANGABEIRA, A. B. A; COSTA, E. V; SIMÕES, L. J. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 42, p. 293-307, jun. 2011.
- MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

**Mais notícias sobre a *Charlie Hebdo*:  
a representação social dos religiosos islâmicos  
na *Folha de S. Paulo***

*Ana Clara Partelli Marchete*<sup>1</sup>

**Introdução**

Os meios de comunicação têm um papel privilegiado na construção e difusão de representações sociais, sendo, por isso uma instância produtora de sentido social altamente poderosa, além de legitimar ou não práticas de desigualdade social por meio de crenças que estigmatizam minorias.

Isto posto, a proposta deste estudo é analisar discursivamente as representações sociais construídas a partir de uma instância jornalística nacional. Concentraremos-nos, especificamente, nos enquadramentos jornalísticos utilizados para entender como as representações utilizadas interferem no posicionamento da *Folha* na polêmica da liberdade de expressão. Buscamos, a partir de tal investigação, analisar discursivamente como o léxico, as imagens e os gêneros discursivos utilizados constroem uma representação negativa acerca dos orientais islâmicos, bem como legitimam o abuso de poder.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [anapmarchete@gmail.com](mailto:anapmarchete@gmail.com).



## Fundamentação teórica

A fim de compreender como o discurso favorece a manipulação mental dos indivíduos, van Dijk trabalha com o conceito de modelos mentais, que representam a base cognitiva de todo discurso e interação, sendo a interface entre o social e o individual (VAN DIJK, 2015, p. 205), tornando-se assim a base da aprendizagem social.

Desse modo, para entendermos como a representação social é construída, é preciso considerar que é a ideologia que guiará a maneira como os outros serão representados, pois é ela que possibilita a polarização de grupos sociais.

## Metodologia

Este trabalho teve como objeto de estudo os discursos veiculados pelo jornal *Folha de S. Paulo* na cobertura do ataque à revista francesa *Charlie Hebdo*, em janeiro de 2015 e seus desdobramentos. O *corpus* foi composto por 22 textos, de gêneros do discurso distintos, que foram analisados à luz de teorias e conceitos da Análise Crítica do Discurso, sobretudo de van Dijk (1998; 2005; 2012; 2015; 2016) e van Leeuwen (2008).

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar discursivamente como os islâmicos são representados socialmente no discurso jornalístico da *Folha de S. Paulo*, em material publicado no caderno Mundo no contexto do ataque à *Charlie Hebdo*.

O objetivo específico desta pesquisa é observar como a representação social dos religiosos islâmicos interfere na polêmica da liberdade de expressão X limites para a prática do humor, procurando evidenciar detalhes que podem destacar fenômenos estruturais de segregação a partir da linguagem, além do posicionamento do jornal brasileiro perante à polêmica.

No que tange à abordagem, esta pesquisa se centrará na abordagem qualitativa (DENZIM; LINCOLN, 2006) visto que ela tem como objetivo interpretar significados dentro de uma realidade construída socialmente a partir de documentos escritos e midiáticos.

Quanto ao referencial teórico, os textos selecionados foram analisados a partir das categorias propostas por Teun van Dijk (1998; 2005; 2012; 2015; 2016) e van Leeuwen (2008), além de elementos multimodais.

## Resultados e discussão

Por intermédio da análise crítica da representação dos grupos envolvidos na cobertura do atentado, o que se percebe é um que o jornal brasileiro representa de forma negativa os terroristas e os muçulmanos, por meio de estruturas discursivas que os estereotipam como violentos e de caráter ameaçador. Apesar de não haver uma associação entre os terroristas e os praticantes do Islamismo, a repetição constante desta religião e da etnia árabe na cobertura do ataque pode contribuir para que os islâmicos sejam tratados com preconceito.

Quanto às vítimas e à *Charlie Hebdo*, pode-se afirmar que foram representados como benévolos e comprometidos com os valores democráticos e como isentos de qualquer responsabilidade no ataque. Com isso, a *Folha* busca justificar os discursos da *Charlie* pelo ideal da liberdade de expressão, defensora deste direito.

Os resultados do material analisado também mostraram que a *Folha de S. Paulo* repercutiu as fontes oficiais governamentais de países ocidentais, como a França, Estados Unidos, Alemanha, dentre outros. Junto a isso, também teve o acesso a fontes militares do Ocidente, como a Europol, sobrando pequeno espaço para o confronto das diferentes perspectivas em jogo.

Baseando-se no que Amossy aborda em *Apologia da polêmica* (2017), esse desacordo conflitual é necessário porque faz a democracia se mover. Nesse sentido, podemos afirmar que não houve abuso de poder explícito, apesar de os textos constituírem representações assimétricas dos diferentes atores envolvidos.

## Conclusões

Mesmo se definindo como pluralista, a *Folha de S. Paulo* visa assegurar o consenso sobre a representação negativa dos orientais, alicerçando o seu posicionamento no discurso eurocêntrico. Além disso, observamos que, ao trazer a opinião de brasileiros que imigraram para França, bem como de turistas que estavam à passeio na capital francesa, o jornal brasileiro mobiliza o consenso sobre a periculosidade e o caráter amedrontador dos terroristas, inclusive para o Brasil, fazendo referência a um sentimento de pertencimento e identidade que reifica os pretensos valores ocidentais, como a democracia e a liberdade de expressão.

Caminhando para a conclusão, nota-se que esta pesquisa foi escrita a partir de uma voz ocidental cujo lugar de fala é dentro de uma universidade brasileira, uma elite simbólica. Nas palavras de Bourdieu (2008 [1996], p.160) “o discurso encerra um discurso sobre o discurso cuja única função é significar a importância intelectual e política do discurso e daquele que o profere”. Neste caso, isso significa que mesmo enfatizando um grupo sufocado por uma visão eurocêntrica, este espaço textual jamais conseguirá transmitir a desigualdade social que acontece dentro do grupo religioso islâmico no dia a dia. Sendo assim, é necessário confessar que por mais que o objetivo seja se distanciar do discurso do colonizador, isso será difícil, para não dizer impossível.

## Referências

- ATKINSON, P.; COFFEY, A. Analysing documentary realities. In: SILVERMAN, D. **Qualitative Research: theory, method and practice**. 2nd ed. London: Sage Publications, 2004. p. 56-75.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer**. Prefácio Sergio Miceli. 2. ed., 1ª reimpressão - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Clássicos, 4). Disponível em: <<http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2018/01/BOURDIEU-Pierre.-A-economia-das-trocas-lingu%C3%ADsticas.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In.: \_\_\_\_\_.

**O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

VAN DIJK, T. A. Análisis crítico del discurso. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, Valdivia, n. 30, p. 203-222, jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Discurso e contexto.** Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Discurso e poder.** Judith Hoffnagel; Karina Falcone (Org.). 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ideology** – a multidisciplinary approach. London: Sage Publications, 2000.

\_\_\_\_\_. Politics, Ideology, and Discourse. In: WODACK, R. (Ed.). **Elsevier Encyclopedia of Language and Linguistics.** 2005, volume on Politics and Language, p. 728-740. Disponível em: <<http://www.discourses.org/OldArticles/Politics,%20Ideology%20and%20Discourse.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and Practice: new tools for critical Discourse Analysis.** New York: Oxford University Press, 2008.

## **A coesão referencial na rede de noções dos enunciados: operações de linguagem no Ensino Fundamental II**

*Andreia Frederico Coutinho\**

*Antônio Carlos Gomes\*\**

### **Introdução**

Nossa pesquisa tem como objetivo apresentar meios que propiciem aos alunos compreender e operar com funcionalidade da língua/linguagem, sob à luz da Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas (TOPE), de Antoine Culioli - gênese do Epilinguismo. Pretendemos investigar o trabalho de coesão referencial nas aulas de Língua Portuguesa, averiguando estratégias para subsidiar os alunos a evitarem a repetição excessiva de vocábulos, termos ou expressões na produção de enunciados. Como objetivos específicos, temos: proporcionar ao discente a compreensão da ambiguidade constitutiva do significado dos vocábulos, termos ou expressões; descrever os elementos de coesão referencial para explorar a anáfora e a catáfora na organização enunciativa; elaborar uma sequência de atividades cujo objeto de aprendizagem seja o aspecto anafórico e catafórico dos termos e expressões, a fim de explorá-los em contextos enunciativos e de fomentar a produção de textos dos estudantes; compreender a importância da coesão referencial na construção do texto dos

---

\* Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. andreiacoutinhoprofessora@gmail.com.

\*\* Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. antoniocarlos@ifes.edu.br.

alunos; ampliar a proposta de ensino da Língua Portuguesa sob o prisma da abordagem epilinguística, com foco na coesão referencial dos textos.

### **Percurso metodológico**

Para a realização deste projeto serão utilizados procedimentos metodológicos da pesquisa-participante/qualitativa, ancorados na Epilinguagem, a partir de análise de dados a ser realizada com os alunos da EMEF Adilson da Silva Castro, situada no Bairro Monte Belo, em Vitória, por meio de atividades escritas diversificadas. A primeira etapa consistirá de um levantamento das pesquisas que tematizam a coesão referencial na rede de noções dos enunciados: operações de linguagem no ensino fundamental II. Posteriormente, realizaremos atividades epilinguísticas e, em seguida, a identificação das possíveis contribuições para o trabalho com a Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas. Finalizadas essas etapas, iniciaremos o planejamento do material didático-pedagógico (*ebook*), que será apresentado e discutido com os participantes. Depois desse diálogo, faremos a validação do referido material e efetivaremos a construção da versão final do produto educacional.

### **Revisão bibliográfica**

A pesquisa está sendo realizada a partir de buscas no repositório da Biblioteca Nacional Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), utilizando os descritores: Coesão referencial. Ensino. Língua(gem). Epilinguística. Optamos, em um primeiro momento, por buscar pelo descritor “epilinguística” e encontramos 37 (trinta e sete) resultados. Selecionamos 4 (quatro) sob o critério temporal – trabalhos dos últimos três anos (2016 a 2019) – período concomitante com as defesas do Proletras. São eles: I. *Proposta de trabalho didático sobre o conteúdo enunciação reportada sob uma abordagem enunciativa* – tese defendida em 2018 na Universidade Federal de São Carlos. II. *Atividade epilinguística e ensino de língua*

*materna: uma proposta de gramática reflexiva sobre a marca “como” para o ensino fundamental* – tese defendida em 2018 na Unesp de Araraquara. III. *O ensino de gramática a partir da língua em uso: por uma prática voltada ao desenvolvimento da competência enunciativa dos alunos* – dissertação defendida em 2016 na Universidade Federal de Santa Catarina. IV. *O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo: consciência gramatical, criatividade e autonomia* – dissertação defendida em 2016 na Unesp de Araraquara. Com a busca do descritor “coesão referencial e epilinguística”, não encontramos nenhum registro. Então, pesquisamos por coesão referencial no ensino fundamental II. Assim, foi possível encontrar uma dissertação intitulada: *A coesão e a coerência na reescrita de textos elaborados por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, defendida em 2017 na PUC/SP. Acreditamos que esse trabalho dialoga com o nosso no que tange às práticas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, sob o viés do epilinguismo. Dos resultados da busca, ao lermos os títulos e resumos dos trabalhos, observamos que todos pretendem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, por meio de atividades epilinguísticas, entretanto com foco em outras temáticas, e não na coesão referencial propriamente dita.

## **Referencial teórico**

Nossa pesquisa será iniciada com reflexões acerca de estudos sobre a referência na língua portuguesa. Para tanto, buscaremos livros/autores como: Maria Helena Mira Mateus, José Luiz Fiorin, Ingedore Villaça Koch, Lúcia Kopschitz Bastos, Leonor Lopes Fávero, Ataliba de Castilho, Edilaine Buin, Irlandé Antunes, entre outros. Nosso projeto estrutura-se na Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas, de Antoine Culioli, teoria formalizante, uma vez que modela novas ferramentas teóricas. Assim, para compor o referencial teórico, nosso aporte será autores brasileiros filiados a tal teoria, como: Carlos Franchi, Letícia Marcondes Rezende, Adriana

Zavaglia, Marcia Romero Lopes, dentre outros. Ademais, buscaremos, por meio de atividades epilinguísticas, contribuir para que os alunos superem as dificuldades de produzir textos coesos.

### **Produto educacional**

Como uma especificidade dos programas de mestrados profissionais existe a necessidade da produção de um produto educacional atrelado à dissertação. Assim, pretendemos, na vertente “Propostas de ensino”, elaborar um material didático-pedagógico (*ebook*), cujo propósito aspira a compreender e a operar com a funcionalidade da língua/linguagem, sob à luz da Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas, de Antoine Cuilioli. Esse material será elaborado, aplicado e avaliado, de maneira dialógica, com os sujeitos participantes.

### **Resultados preliminares**

Para compor esse projeto, alguns procedimentos já foram realizados, como a revisão bibliográfica para o estabelecimento de diálogos que versem sobre a contribuição da Epilinguística no Estudo da Coesão Referencial nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Devido estarmos na fase inicial da pesquisa, sugerimos os estudos e diálogos com as pesquisas da área como resultados preliminares, indicando esse processo de leitura e análise de dissertações e teses como fundamental para entendermos as diversas formas de se trabalhar com atividades epilinguísticas nas aulas de Língua Portuguesa. O estudo embasado no referencial teórico ainda está em curso.

### **Considerações**

Nos diálogos de base teórica que estabelecemos com as pesquisas dos últimos três anos e nas análises do referencial teórico que elencamos,



verificamos a importância do nosso objeto de estudo e encontramos temas que se assemelham ao nosso, todavia nossa proposta se faz diferenciada devido à propositura de um material educativo que trate, especificamente, da Coesão Referencial na Rede de Noções dos Enunciados: Operações de Linguagem do Ensino Fundamental II, que tem como objeto buscar meios que propiciem aos alunos compreender e operar com funcionalidade da língua/linguagem, tomando como base o referencial teórico da Teoria das Operações Enunciativas ou Predicativas, de Antoine Culioli. A interlocução com as pesquisas também contribui para legitimar o potencial que as atividades epilinguísticas apresentam para formação de alunos com dificuldade em escrever de forma crítica. As obras selecionadas serão ajustadas à metodologia da pesquisa-participante/qualitativa - capaz de propiciar o exercício dinâmico e dialógico da língua(gem) na área de Língua Portuguesa.

## **Agradecimentos**

Andreia Frederico Coutinho agradece ao Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes pelo cuidado dispensado ao desenvolvimento deste projeto de pesquisa.

## **Referências**

- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas.** São Paulo: Parábola, 2017.
- CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. de. (Org.). **Referenciação: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2013.
- EMEDIATO, W. **A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura.** São Paulo: Geração Editorial, 2008.

- FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D.; VOGÜÉ, S. de. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. Organização de textos e tradução por Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.
- NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PRESTES, M. L. de M. **Leitura e (re)escrita de textos**: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4. ed. Catanduva: RESPEL, 2001.
- SANTOS, M. A. dos. **A coesão e a coerência na reescrita de textos elaborados por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SEARLE, J. R. **Expressão e significado**: estudos da teoria dos atos de fala. Tradução de Ana Cecília G. A. de Camargo, Ana Luiza Marcondes Garcia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Tópicos)
- SILVA, R. do C. P. da. **A Linguística Textual e a sala de aula**. São Paulo: IPBEX, 2012. (Língua Portuguesa em foco).
- SIQUEIRA, M. A. A. da R. **O ensino de gramática a partir da língua em uso**: por uma prática voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- TURCI, R. de L. **O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo**: consciência gramatical, criatividade e autonomia. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.
- VALENTIM, D. **Proposta de trabalho didático sobre o conteúdo enunciação reportada sob uma abordagem enunciativa**. 2018. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

## O emprego da vírgula em produções de textos de alunos do Ensino Fundamental II: uma abordagem epilinguística

*Bárbara Barros Bastos*<sup>\*</sup>

*Antônio Carlos Gomes*<sup>\*\*</sup>

### Introdução

Ao professor de Língua Portuguesa é exigida uma grande reflexão acerca dos propósitos do ensino de língua materna no contexto brasileiro. O profissional precisa ter clareza sobre os objetivos que pretende alcançar com os alunos. Para isso, é necessário abrir espaço em sua práxis escolar para o direcionamento de uma abordagem pedagógica pautada na diligência de metodologias amparadas em princípios fundamentais amplamente discutidos por estudiosos da língua e da linguagem. A fim de apoiar o docente, que muitas vezes encontra-se perdido entre as teorizações propostas pelas leituras que faz durante sua formação profissional, e a prática diária do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica espalhadas pelo Brasil, este trabalho pretende oferecer uma alternativa ao labor com o ensino-aprendizagem do uso da vírgula em produções de textos, orientando o professor que entender que tal assunto seja inegavelmente pertinente para a formação de seus educandos.

---

<sup>\*</sup> Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [barbarabarroscostas@gmail.com](mailto:barbarabarroscostas@gmail.com).

<sup>\*\*</sup> Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [antoniocarlos@ifes.edu.br](mailto:antoniocarlos@ifes.edu.br).

Diante disso, nossa pesquisa é guiada pelo viés epilinguístico, pois acreditamos ser essa a vertente mais produtiva e potente no trabalho com o ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, o tratamento com as atividades que envolvem a compreensão dos aspectos gramaticais da língua são fundamentadas, segundo Carlos Franchi, 2008 na “participação, contribuição, crítica recíproca e escolha” dos alunos, que atuarão por meio dessa “(...) prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (p. 97). Portanto, pretendemos proporcionar o manejo com formas de leitura e de escrita em práticas socioculturais contextualizadas, permitindo aos educandos a preparação para seu desempenho como partícipes em um mundo globalizado, cuja convivência com as TIC’s<sup>1</sup> é impreterível, bem como o domínio da produção textual em diversos ambientes é cada vez mais requisitada. Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa necessitam oferecer aos alunos aportes para o convívio com as diversas manifestações textuais e seus diferentes suportes, preparando-os para alcançarem o multiletramento, ou seja, para serem cidadãos capazes de dar conta da multiplicidade dos novos e complexos usos da linguagem.

### **Percurso metodológico**

Inicialmente reuniremos material teórico e faremos fichamentos e discussões acerca dos textos que embasarão nossa pesquisa. Concomitantemente, traçaremos as estratégias de intervenção na escola onde a desenvolveremos. Escolhido o arcabouço teórico, analisaremos o material didático disponível na escola e observaremos o que eles propõem quanto ao tratamento do ensino dos usos da vírgula para a produção textual. Após esta constatação, elaboraremos uma sequência de atividades, até o mês de dezembro deste ano, que iremos desenvolver com alunos do 8º ano do

---

<sup>1</sup> Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Ensino Fundamental da Escola EEEFM Coronel Olímpio Cunha, localizada no bairro Santana, município de Cariacica. Ainda em dezembro, faremos a Qualificação, e a partir das considerações dispensadas pela banca ao nosso trabalho, ajustaremos o que for necessário para que no primeiro trimestre de 2020 realizemos a ministração dos encontros com os alunos. A partir disso, no segundo semestre de 2020, construiremos o Relatório Final e prepararemos o E-book que ficará disponível com as indicações para o desenvolvimento das práticas em salas de aula do Ensino Fundamental nas escolas de educação básica.

### **Referencial teórico**

A pesquisa será feita com a consulta às gramáticas normativas da Língua Portuguesa: *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla; *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*, de Ivanildo Bechara; *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo; *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra. Nelas investigaremos as particularidades de cada regra referente ao uso da vírgula. Além disso, recorreremos aos pesquisadores que se debruçaram no trato com o papel rítmico da vírgula Chacon (1998) e Cagliari (1989) e aos aspectos relacionados à estilística e à semântica Soncin (2014) e Dahlet (2006).

Além disso, analisaremos o tratamento dessa questão gramatical nos livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD 2017, a fim de verificarmos como aparecem as propostas de atividades cujo objetivo seja o emprego da vírgula em produções textuais. Após termos findado as observações referentes ao que já está proposto nos livros didáticos sobre a temática dessa pesquisa, elaboraremos uma sequência de aulas de Língua Portuguesa que poderão ser desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental II. Para tanto, adotaremos como referencial teórico a Teoria das Operações Enunciativas ou predicativas de Antoine Culioli, a partir de autores brasileiros filiados a tal teoria, como: Carlos Franchi, Letícia Marcondes Rezende,

Adriana Zavaglia, Marcia Romero Lopes, dentre outros. A abordagem será fundamentada na Epilinguagem, utilizando como metodologia instrumentos da pesquisa-participante/qualitativa.

### **Produto educacional**

Ao longo da pesquisa, será desenvolvido um E-book com propostas de atividades elaboradas em consonância com a teoria da Epilinguagem. O material pedagógico oferecerá apoio aos professores de Língua Portuguesa no trabalho com a vírgula. Dessa maneira, os docentes poderão desenvolver sequências didáticas cujas abordagens inovadoras permitirão contribuir para a melhoria do desempenho da escrita de alunos do Ensino Fundamental II. Uma vez, que grande parcela dos professores percebe que seus alunos apresentam dificuldades no entendimento e no uso dos sinais de pontuação, o produto educacional servirá como material didático acessível e viável a qualquer realidade escolar.

### **Considerações**

Em conversas informais com professores de Língua Portuguesa, foi possível perceber que o labor com as regras que envolvem o uso vírgula é um tema consideravelmente intranquilo. Com isso, percebemos a necessidade da inovação nas práticas educativas referentes ao tema, por isso, constatamos que este trabalho trará importantes contribuições para a formação de indivíduos mais preparados frente ao desafio de compor textos escritos com eficiência nos objetivos a que se propõe.

### **Agradecimentos**

Bárbara Barros Bastos agradece ao Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes pelo cuidado dispensado ao desenvolvimento deste projeto de pesquisa.

## Referências

- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 36. ed., SP: Companhia Editora Nacional, 1997.
- CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos na escrita. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 18, 1989, Lorena. **Anais...** Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: IBEP, 2009.
- CHACON, L. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3. ed. 2001.
- DAHLET, V. **Manobras da pontuação**: usos e significações. São Paulo: Humantas, 2006.
- \_\_\_\_\_. A pontuação e as culturas da escrita. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 287-314, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59757>>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- FABRÍCIO, M. R. B. **Os sinais de pontuação no ensino fundamental**: uma abordagem reflexiva. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.
- FERRAZ, C. A. F. **A pontuação e a produção de sentidos**: uma proposta interventiva na educação de jovens e adultos. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola, 2006.
- LIMA, R. C. C. de. **Ensino da vírgula no Ensino Fundamental**: da concepção tradicional à interacional. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017.
- NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PRESTES, M. L. de M. **Leitura e (re)escrita de textos**: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4. ed. Catanduva: RESPEL, 2001.

SILVA, A. C. da. **Estudo dos sinais de pontuação em material didático de língua portuguesa do Ensino Fundamental II**: uma análise crítica. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SONCIN, G. C. N. O gênero textual e o emprego de vírgulas. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1, 2016, São Paulo. **Painéis...** São Paulo: FFLCH-USP, 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/32266470-O-genero-textual-e-o-emprego-de-virgulas.html>> Acesso em: 30 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. As vírgulas não-convencionais em textos dissertativos produzidos em ambiente escolar: indícios de indicação prosódica, evidências dos imaginários sobre a escrita. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 389-402, 2012.

\_\_\_\_\_. **Língua, discurso e prosódia**: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula! 2014. 308 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.



## **Cineclube Francófono de Cachoeiro e Oficina de Cinema: um duplo projeto de experiência multicultural em língua francesa em Cachoeiro de Itapemirim**

*Bartira Zanotelli Dias da Silva*<sup>1</sup>

### **Introdução**

Cachoeiro de Itapemirim é uma cidade polo do sul do Espírito Santo, porém possui apenas dois cinemas que exibem principalmente filmes hollywoodianos. O projeto do Cineclube Francófono visa diversificar as atividades culturais da região, exibindo gratuitamente filmes em língua francesa. Outro objetivo é oferecer um espaço de prática da língua francesa, em uma perspectiva multicultural de aprendizado, para os estudantes desse idioma. O cineclube foi desenvolvido em parceria com Centro Cultural VIVA, com o apoio da Embaixada da França no Brasil e do Instituto Francês de Cinema.

A ideia para a realização do cineclube partiu da formação “Éducation au Cinéma”, oferecida pela Embaixada da França com o apoio do Núcleo de Línguas da Ufes e da Associação de Professores de Francês do Estado do Espírito Santo, em junho de 2019. Nessa formação, foi apresentada aos professores a plataforma IF Cinéma que conta com uma grande gama de filmes para projetos culturais, bem como publicações com fichas técnicas e sugestões de atividades para desenvolver com os alunos. Seguiu-se,

---

<sup>1</sup> Escola de Língua Francesa e Culturas Francófonas Bartira Zanotelli, Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil. bartira.zanotelli@gmail.com.

então, a documentação do projeto junto à Embaixada da França para a liberação dos créditos de empréstimo de filmes na plataforma.

Paralelamente ao cineclube, desenvolvemos oficinas de introdução ao cinema. As oficinas foram ministradas em francês, pois o público-alvo era os alunos desse idioma, porém, assim como as sessões do cineclube, elas eram abertas ao público. Todos os filmes foram exibidos com legendas em português. A primeira oficina foi realizada uma semana antes da exibição do primeiro filme e teve dois objetivos principais: a familiarização dos alunos com os termos cinematográficos em francês, para embasar discussões posteriores, em sala de aula, sobre o filme visto; e uma introdução do filme a ser exibido (produtor, atores principais, trilha sonora, contexto da produção, prêmios, etc). As oficinas seguintes foram realizadas no mesmo dia da sessão do cineclube, logo antes da exibição do filme. As sessões foram realizadas no Espaço Cultural Viva, em Cachoeiro de Itapemirim.

Para a realização desse projeto, inspiramo-nos principalmente nos estudos da autora Martine Abdallah-Pretceille (2011, 2017) sobre a importância de uma pedagogia multicultural. Em nossa sociedade várias culturas convivem simultaneamente, e o espaço de aprendizagem de línguas não pode negligenciar uma valorização da diversidade cultural. Pensar em termos de “diversidade”, e não de “diferença”, é o que nos aproxima. Acreditamos que, de certa forma, o cinema francófono pode ser uma ferramenta para a experiência de alteridade defendida pela autora. Nesse sentido, procuramos selecionar filmes de temas diversificados, que retratem diferentes épocas e espaços. Assim, espera-se que esse duplo projeto, de cineclube e oficinas, proporcione um novo olhar sobre as culturas francófonas e uma reflexão sobre nossa própria cultura, não só aos alunos de francês, mas também a outras pessoas da comunidade cachoeirense.

## Sessões e oficinas

O filme escolhido para a primeira exibição, realizada no dia 13 de julho de 2019, foi “Comme des Garçons”, uma comédia de Julian Hallard baseada na história verídica da formação da primeira equipe de futebol de mulheres na França, em 1969. A primeira oficina contou com duas atividades:

I) Familiarização com alguns termos cinematográficos em francês, usando palavras-chave e cartaz do filme. Aos alunos foi pedido que explicassem, em francês, os seguintes termos, podendo usar exemplos do cartaz do filme: *un acteur/ une actrice, un réalisateur/ une réalisatrice, un spectateur/ une spectatrice, des sous-titres, un directeur, un scénario, le tournage, la bande son, un genre cinématographique, un rôle, une séance, des affiches de films, un festival, un prix, une bande annonce*. Em seguida, buscou-se equivalentes em português desses termos.

II) Apresentação do filme e de alguns aspectos de sua produção, a partir da entrevista como ator Max Boublil no programa *Télématin* do canal France 2, sobre o lançamento do filme. As perguntas feitas aos alunos foram: Qual é a história real por trás do filme, segundo o entrevistado? Qual foi a impressão do entrevistado sobre o filme?

Na segunda sessão, dia 18 de agosto de 2019, foi exibido o filme “Adama”, um longa-metragem de animação do produtor Simon Rouby, de 2015. Adama é um garoto de 12 anos que vive em uma pequena vila isolada do oeste da África, na época da primeira guerra mundial. Seu irmão mais velho parte para a guerra, contra a vontade dos anciões da vila. Adama decide ir atrás do irmão para trazê-lo de volta. O filme traz técnicas originais de animação, misturando materiais sólidos e reais com digitalização. Na segunda oficina, trabalhamos o contexto histórico da animação (questões sobre a primeira guerra e a participação das colônias francesas africanas) a partir do cartaz e do trailer. Conversamos também sobre os

desafios da produção e sobre alguns aspectos técnicos, tais como o uso de materiais inusitados para elaborar a animação (argila, minério de ferro, água etc), a partir do material fornecido pelo IF Cinéma e de uma reportagem da Fondation Gan pour le Cinéma.

O terceiro filme exibido, em 23 de novembro de 2019, foi “Les Demoiselles de Rochefort”, primeira comédia musical francesa, com Catherine Deneuve e Gene Kelly, e trilha sonora de Michel Legrand. Na terceira oficina, vimos algumas informações gerais sobre a produção do filme a partir do material disponível na plataforma IFCinéma. Fizemos também uma breve análise de duas músicas-tema de dois dos personagens principais (o par romântico Delphine et Maxence), comparando melodia e letra, observando como as melodias se repetem e as letras se complementam. Essa atividade foi desenvolvida também a partir do material disponível na plataforma IFCinéma e da trilha sonora disponível no aplicativo de música Deezer.

A divulgação das oficinas e das sessões do cineclube foi feita pelos canais digitais (Instagram, Facebook e site) da professora Bartira Zanotelli e do Espaço Cultural Viva. A partir dessas publicações na internet, dois jornais fizeram matérias sobre o evento (o jornal local “Fato” e o jornal eletrônico “Dia a dia ES”), o que também ajudou muito na divulgação.

## **Resultados e conclusão**

Enfrentamos dois principais desafios ao decorrer do projeto, o primeiro foi a descontinuidade da programação, devido a troca de responsável pela plataforma IF Cinéma na Embaixada da França. A previsão inicial era de uma sessão mensal, mas, devido a essa troca de responsável, tivemos um espaço de dois meses após o segundo filme para retomar o acesso à plataforma. O segundo desafio foi a forte chuva com inundação em alguns pontos da cidade no dia da terceira sessão.

Ainda assim, tivemos bons resultados, considerando que o cineclube é uma novidade ainda não amplamente conhecida na cidade, e que o

número de alunos de francês é relativamente pequeno (aproximadamente 15 alunos). Na primeira oficina e sessão, tivemos um público de 5 pessoas. Na segunda oficina, 4 pessoas, na segunda sessão, 18 pessoas. Na terceira oficina, 3 pessoas, na terceira sessão: 6 pessoas. Podemos concluir que o projeto teve um bom envolvimento dos alunos de francês, sendo esse um dos principais objetivos.

O Espaço Cultural Viva nos forneceu um retorno positivo quanto a parceria para realização do projeto. Segundo os responsáveis pelo espaço, o cineclubes diversificou positivamente a oferta de eventos culturais na região, e espera-se que o projeto continue em 2020.

## Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. **Linguarum Arena**, Porto, v. 2, p. 91-101, 2011. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019

\_\_\_\_\_. **L'éducation interculturelle**. Paris: Presses Universitaires de France, 2017.

TÉLÉMATIN. **Cinéma** – “Comme des Garçons” de Julien Hallard. 2018. 1 vídeo (5:10 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vWiP2YFL8jg>> Acesso em: 04 jul. 2019.

ADAMA. Direção: Simon Rouby. Paris: Naïa Productions, 2015. 1 filme (1h25min) son., color. Disponível em : <<https://ifcinema.institutfrancais.com/fr/movie?id=9d1c15fo-25dd-3e3e-5bao-9f785bfa0c9c>> Acesso em: 06 ago.2019.

CINÉMA, Fondation Gan pour le. **L 'aventure ADAMA, Aide Fondation Gan à la Diffusion**. 2015. 1 vídeo (5:09 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Obt3BcvOpDw>>. Acesso em: 06 ago.2019>. Acesso em: 06 ago.2019.

LES Demoiselles de Rochefort. Direção: Jacques Demy. Paris: 1966. 1 filme (2h00 min) son., color, 35mm. Disponível em: <<https://ifcinema.institutfrancais.com/fr/movie?id=793cef59-49ea-cc8d-5377-9265c3caabb6>> Acesso em: 15 nov. 2019.

## **O ensino de francês para crianças na Cei-criarte (UFES): um relato de experiência**

*Carolina Silva Dias\**

*Grace Alves da Paixão\*\**

### **Introdução**

O objetivo deste trabalho é o de apresentar o relato de experiência do ensino de francês para crianças pequenas, realizada no Centro de Educação Infantil da Ufes (CEI – Criarte), por meio do projeto de extensão “Línguas e Culturas na Escola”, o qual procurou promover uma sensibilização a diversas línguas e às suas respectivas culturas.

As atividades foram desenvolvidas por licenciandos em Letras, acompanhados pelos supervisores de cada língua na elaboração de atividades e também pelas professoras da escola. Trata-se de intervenções lúdicas, voltadas para crianças de 02 a 05 anos, com vistas ao desenvolvimento linguístico-discursivo e à formação para a diversidade linguística, étnica e cultural nos idiomas contemplados no projeto.

Compreendemos que o acesso à língua francesa e suas culturas amplia o olhar das crianças sobre o universo, formando cidadãos menos etnocentristas e traz efeitos benéficos em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural. Tal iniciativa apoia-se nas abordagens plurais de ensino de LE, mais precisamente, a Sensibilização às línguas estrangeiras como

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. karolsdias@gmail.com.

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. grace.paixao@ufes.br.

abordagem que promove o plurilinguismo, baseado no Quadro de Referência para as Abordagens Plurais às Línguas e às Culturas (CARAP, 2012).

Tal projeto levou-nos a refletir acerca dos desafios da formação de professores para atuarem com crianças pequenas, uma vez que não há significativo número de pesquisas sobre do ensino de francês para crianças no contexto brasileiro.

Não há, nos documentos oficiais do país, resolução sobre práticas pedagógicas do ensino de francês para crianças. E é restrita a produção de material didático. Nossa ação extensionista procurou atender a um público alijado do ensino de FLE: as crianças pequenas inseridas nos espaços públicos de educação. Consideramos importante ter como princípios: a quebra de estereótipos culturais e a sensibilização à diversidade linguístico-cultural.

A participação no projeto deu-se em dois momentos: (1) entre maio e junho de 2018, junto a crianças de 02 a 03 anos de idade, por meio de encontros semanais; (2) entre março e junho de 2019, com crianças entre 03 e 04 anos de idade.

Nos dois momentos, houve inicialmente um período de observação das crianças: trata-se de um período de aproximação e criação de um filtro afetivo (KRASHEN, 1985); depois passou-se ao planejamento das atividades, em consonância com o projeto da professora regente da turma; num terceiro momento, as atividades foram executadas em constante reavaliação e redimensionamento, por meio do diálogo entre os diferentes agentes do projeto: crianças, estagiária, professora regente, coordenadoras pedagógicas e professores orientadores da Ufes.

Para a maioria dos estagiários do projeto como um todo, este foi o primeiro contato com o universo da educação infantil: trata-se de um campo desconhecido para eles. Em nossa experiência com o francês, observamos a necessidade de estudos e adaptação de práticas realizadas por outros idiomas, especialmente do inglês.

Além do problema da escassez de material didático e da falta de formação específica para lidar com o público infantil na faculdade de Letras,

há o desafio de enfrentar as limitações relacionadas ao próprio estágio de desenvolvimento oral das crianças: como falar sobre língua estrangeira com crianças que ainda não dominam a língua materna?

Por se tratar de um primeiro contato da licencianda com a Educação infantil, entre maio e junho de 2018, optou-se por priorizar as observações e planejar atividades futuras, sem intervenções diretas, para que se criasse e fortalecesse um vínculo entre os envolvidos no projeto, para que a estagiária pudesse também se compreender como professora de francês e apreender como funciona a dinâmica dos fazeres naquele ambiente. Nesse período, houve atividades esporádicas.

Entre março e junho de 2019, por sua vez, com crianças um pouco maiores, foram realizadas atividades mais detidas: a recepção por parte da equipe responsável pelo grupo foi de extrema importância, visto que todo o tempo o grupo de docentes empenhava-se para trazer o francês para o dia-a-dia das crianças.

A primeira intervenção consistiu em estabelecer um “combinado”: cumprimentarem-se com “Bonjour!” e despedirem-se com “Au revoir!”. A segunda, pretendeu apresentar-lhes expressões de atividades cotidianas (comer; brincar, lavar as mãos), uma vez que todos os dias sentavam-se em roda para conversarem sobre a rotina. Foram confeccionadas fichas ilustradas. Assim, as ações eram anunciadas nos dois idiomas. Algum tempo depois, ao ver a imagem e eles diziam em francês, porque haviam memorizado.

A terceira intervenção teve relação com o tema trabalhado pela professora regente: os elementos que vemos no céu. As crianças haviam aprendido esse vocabulário em português e a estagiária preparou fichas ilustradas para o ensinar em francês.





Imagem 01: Foto da estagiária e crianças em um momento de intervenção.

Por fim, a quarta intervenção teve o objetivo de consolidar tais conteúdos por meio de uma canção. A estagiária adaptou uma música que eles já conheciam para o francês e passaram a cantar juntos nos encontros, que eram semanais: “Bonjour, bonjour. Ça va bien, ça va bien? Je suis content, je suis content, de te voir, de te voir”. Além disso, como atividade final, as crianças fizeram cartazes sobre os elementos do céu quando dizemos “bonjour” (durante o dia) e quando dizemos “bonsoir” (à noite) e os expuseram na escola.



Imagem 02: Foto da estagiária e crianças em um momento de intervenção.

Algumas leituras foram fundamentais para se pensar o projeto, tais como Leffa (2008), Lima (2008) e Rocha (2007). Importa destacar sobretudo que o projeto não pretendeu promover o ensino bilíngue, mas sensibilizar crianças à diversidade linguística e cultural e proporcionar um primeiro contato com a língua francesa.

## Referências

- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4th ed. New York: Longman, 1985.
- LEFFA, V. J. **O professor de línguas [estrangeiras]: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2008.
- LIMA, A. P. de. Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 293-305, jan./jul. 2008.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

## Multiletramentos e o ensino de língua inglesa na educação básica

*Célia Nunes Pereira Borges\**

### **Introdução**

O contexto escolar atual está passando por mudanças e desafios, principalmente quanto ao que se refere ao uso das tecnologias. De acordo com Kress (2012), nossa comunicação se tornou muito mais visual, auditiva, sinestésica e gestual, alterando os sentidos das mensagens devido aos meios e recursos utilizados pela sociedade.

As sociedades tecnologicamente desenvolvidas do mundo – não somente as do Ocidente – estão passando de uma era definida pela produção industrial para uma nova era da ‘informação’. É a nova matéria-prima e a nova mercadoria. Ela tem suas próprias tecnologias novas, que às vezes parecem estar demonstrando a produzir vastas mudanças nas quais estamos presos e, no entanto, também não são mais do que parte de um complexo de fatores que estão ligados por uma dinâmica própria do fazer, ou coisa parecida (KRESS, 2012, p. 01, tradução nossa).

Assim, surgem algumas inquietações, dentre elas pensar o ensino de línguas estrangeiras diante de tais mudanças. Aliar essas mudanças às práticas desenvolvidas em sala de aula é contribuir para o desenvolvimento da sociedade por meio da educação. Neste sentido, abordamos a interação

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES, Brasil. [borgescelia603@gmail.com](mailto:borgescelia603@gmail.com).

da leitura e da escrita em língua inglesa presentes no game Final Fantasy XV, a linguagem das novas tecnologias que fazem parte da vida dos estudantes, o significado de alguns dos diversos recursos semióticos e multimodais presente nas telas do jogo (COPE & KALANTZIS, 2006; GEE, 2003; KRESS & VAN LEEUWEN, 2001; MACHIN, 2007). Considerando a diversidade cultural presente no contexto escolar, temos em vista a pedagogia dos *multiletramentos*<sup>1</sup> (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012), com o objetivo de tornar os alunos cidadãos que possam inovar, assumir riscos, negociar os diferentes estilos de comunicação e navegar pelas incertezas da era contemporânea (COPE & KALANTZIS, 2012).

Ao observar os alunos em sala de aula pude perceber que o celular é a ferramenta tecnológica que faz parte do cotidiano de cada aluno, sendo os jogos de videogame os mais utilizados tanto para a diversão quanto para o aprendizado. De acordo com Gee (2003),

[...] os videogames representam um processo que, graças ao que Marx chama de 'criatividade do capitalismo', leva a designs cada vez melhores para o bom aprendizado e, em realidade, bom aprendizado de coisas difíceis e desafiadoras.

As reflexões são estimuladas, a participação ativa no processo de construção do personagem virtual, com seus valores pessoais e os que gostaria de tornar-se, o esforço e engajamento ativo revelam como uma pessoa pode entender, aprender e aplicar os recursos semióticos encontrados nos jogos de videogame.

Diante do exposto e do interesse dos alunos por esse tipo de mídia digital, a presente pesquisa utilizou o jogo de videogame Final Fantasy XV como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa, com o objetivo de compreender como as múltiplas linguagens

---

<sup>1</sup> Os estudos de *multiletramentos* remetem a discussões de pesquisadores de três países: Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, reunidos na cidade americana de Nova Londres, no final da década de 90, para a discussão de problemas do Ensino-aprendizagem de linguagens. O Grupo de Nova Londres (*New London Group*) em seu manifesto afirma a necessidade da escola incluir nos currículos a variedade de culturas presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e dominado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

podem dialogar com a língua inglesa, investigando a interação entre a leitura e a escrita (em língua inglesa) por meio de games, o uso das novas ferramentas tecnológicas (celulares) de maneira colaborativa e analisando os domínios semióticos presentes nos jogos de vídeo game.

### **Final Fantasy XV: imagens e layout**

Vídeo games recrutam e estimulam o trabalho e reflexões sobre as identidades de maneira poderosa. Se as escolas agissem de forma semelhante, aprender na escola seria mais satisfatório e poderoso, pois se tornaria um tipo ativo e crítico de aprendizagem [...] (GEE, 2003, p. 51).

Final Fantasy é o mais importante RPG de toda a história dos videogames, com narrativas complexas, fantasias grandiosas, elementos medievais futuristas, gameplay e jogabilidades únicas. Escolhido como objeto dessa pesquisa, realizamos a análise de algumas contribuições da interação com os jogos para os alunos em sala de aula e o aprendizado proporcionado por eles (os jogos) ao serem utilizados como ferramenta pedagógica. A versão escolhida é do Final Fantasy XV pocket edition para android, por ser uma mídia compatível com a maioria dos smartphones que os alunos possuem. Assim, segue uma breve análise parcial da pesquisa.

### **Início do jogo**

Ao iniciar o jogo, o aluno/jogador é direcionado a uma tela com a narrativa inicial em inglês oral e escrito para que o mesmo conheça a história do jogo. Veja a figura 1 a seguir:

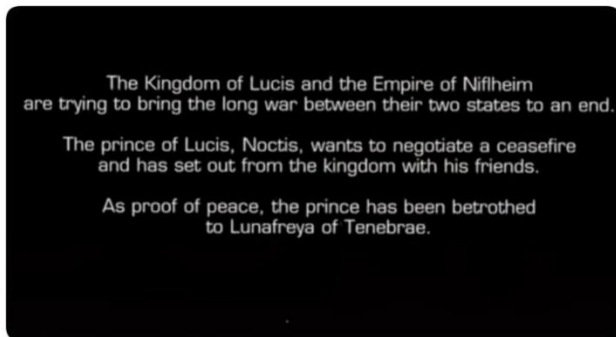


Figura 1 - Narrativa inicial do jogo  
Fonte: Imagem obtida do jogo baixado

Organizados em grupos, os alunos reconheceram o significado de algumas palavras, socializaram informações sobre outras que não tinham conhecimento e realizaram pesquisas em dicionário eletrônico. A interação e a colaboração envolveram todos os participantes.

### Desenvolvimento da história

Na figura 2 mapas podem ser visualizados e comandos são feitos pelos personagens durante o jogo. Os jogadores fazem escolhas de acordo com as falas dos personagens e essas escolhas podem alterar a narrativa do jogo. No percurso, os jogadores (que são os alunos da turma) decidem o destino de cada personagem virtual que eles criaram ao iniciar o jogo.



Figura 2 - Mapa dos comandos e direções a serem percorridos

Fonte: Imagem obtida do jogo baixado

## Interação entre os personagens

Ao longo das etapas do jogo, os jogadores são direcionados por comandos e setas em inglês. Para saber a direção correta a seguir, eles interagem na busca de obter a tradução das falas. Imagens, sons, cores, gráficos, artefatos, dentre outros recursos semióticos auxiliam os jogadores a descobrirem o caminho certo. E mesmo quando erram, há a possibilidade de retornar e corrigir o erro para que este se transforme em acerto e o objetivo de finalizar a fase seja alcançado.



Figura 3 – Comando para obter instrução do caminho a seguir.

Fonte: Imagem obtida do jogo baixado

## Conclusão parcial

Durante o processo de utilização do jogo em sala de aula tenho percebido que a motivação e a frequência nas aulas de inglês melhoraram consideravelmente. Além disso, o interesse pela língua no percurso das fases tem oportunizado a cada aluno a aquisição de novos conhecimentos linguísticos em língua inglesa. Os sons, imagens, gráficos, artefatos, dentre outros recursos semióticos presentes no jogo são o diferencial para que a aprendizagem aconteça de maneira lúdica, prazerosa e significativa.

## Referências

GEE, J. P. **What video game have to teach us about learning and literacy**. Palgrave: Macmillan, 2003.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Multiliteracies**. London: Routledge, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2nd ed. New York: Routledge, 2006.

MACHIN, D. **Introduction to multimodal analysis**. London: Hodder Education, 2007.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harard Educational Review, 1996. p. 60-92.

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



## **Percepção sociolinguística de pistas acústicas indexadoras de sexualidade na fala de homens gays cariocas**

*Dany Thomaz Gonçalves*<sup>1</sup>

### **Introdução**

É possível perceber que, mesmo em pleno século XXI, alguns grupos sociais minoritários ainda sofrem com discursos de repúdio e ódio e isso se aplica a países como o Brasil, mesmo sendo conhecido por sua diversidade social. O contexto sociocultural atual reflete um momento rigoroso de discussões e reivindicações pela liberdade sexual e a busca pela igualdade dos direitos homossexuais.

A influência desses movimentos pela luta dos direitos tem caracterizado uma constante consolidação da comunidade LGBT+ e sua maior atuação e visibilidade na sociedade. Apesar desse fortalecimento, ainda são poucas as pesquisas relacionadas a esta parcela da população. A fim de contribuir com as descobertas linguísticas e trazer à tona esse assunto tão pouco estudado em terras brasileiras, esta pesquisa busca responder hipóteses referentes à produção e percepção de características e/ou pistas acústicas encontradas na fala de homens homossexuais carioca.

Descobertas bastante interessantes, com respeito à peculiaridades de fala utilizadas por pessoas de diferentes orientações sexuais envolvendo questões de percepção da fala por ouvintes, foram encontradas em estudos realizados com falantes de língua inglesa (GAUDIO, 1994; LINVILLE, 1998;

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. danytrue@gmail.com.

ROGERS, HENRY & SMYTH, RON, 2003; PIERREHUMBERT ET AL., 2004; PODESVA, 2008, TRACY, BAINTE E SANTARIANO, 2015). A partir desses trabalhos, percebeu-se a importância de explorar esse tema no que tange a análises sobre produção e percepção da fala de homens homossexuais comparadas à fala de homens heterossexuais e uma possível semelhança com padrões acústicos da fala de mulheres heterossexuais.

Estudos dessa natureza têm contribuído com evidências que indicam que fatores inatos biológicos influenciam indiretamente padrões de fala LGBT+. A adoção de características de padrão de fala do sexo oposto (PIERREHUMBERT ET AL., 2004) tem forte relação com a identidade social e orientação sexual e seus reflexos nos padrões adquiridos pelos falantes da comunidade LGBT+. O intuito é verificar contextos de fala semelhantes aos já encontrados em estudos de língua inglesa para verificar se de fato os homens gays tendem a produzir valores mais altos de pitch aproximando-se de uma fala mais feminina e, conseqüentemente distanciando-se de uma fala mais masculinizada. Além dessa característica, algumas outras, como a pronúncia de vogais orais tônicas com maior duração e a fricativa coronal /s/ em posição de coda final sendo pronunciada de forma mais longa, podem indicar evidências de um modo gay de falar.

## **Metodologia e breve discussão**

Para o estudo de Produção, estamos analisando a duração da fricativa /s/ em posição de coda final. Estabelecemos uma amostra composta por 18 homens gays do Rio de Janeiro. Esta amostra é estratificada por idade e escolaridade. Nossa hipótese é que os homens gays mais velhos - aqueles que nasceram antes ou durante o período militar em que houve repressão à homossexualidade, classificada até mesmo como uma doença - podem assumir uma postura diferente de acordo com suas pistas linguísticas e, possivelmente, os gays mais jovens - depois que alguns direitos LGBT + foram estabelecidos - podem ter um modo de falar mais parecido com os indivíduos que foram considerados nos estudos em língua inglesa. Outra

questão é se existe uma atitude diferente em relação à identidade de gênero devido às características macrosociais do falante, como pertencer a diferentes classes sociais, avaliadas aqui através da escolaridade do falante. Para aprimorar nosso estudo, estamos considerando uma variável chamada Grau de Expressão/Identificação de Identidade. Essa variável é composta por um grupo de características sobre a pessoa entrevistada, entre elas: se as pessoas sabem sobre a orientação sexual do participante; quanto tempo essas pessoas sabem disso e se o participante pensa que demonstra sua orientação sexual pela maneira como se veste/comunica/gesticula. O intuito com esta variável é o de quebrar as constatações feitas em relação à imposição de uma binariedade quanto à masculino/feminino a que se tem chegado nas outras pesquisas de mesma temática, conseguindo, portanto, chegar a resultados mais abrangentes.

Para complementar nossa análise de Produção, estamos pensando em um estudo de Percepção no qual organizaremos um Teste de Percepção através da técnica de Matched-Guise (LAMBERT ET. AL, 1960) usando estímulos extraídos dos dados de produção com a fricativa /s/ em posição de coda final, com as vogais orais tônicas e com diferentes valores de pitch. As perguntas a serem respondidas por este teste são se os homens homossexuais têm um discurso semelhante em relação às características acústicas das mulheres heterossexuais? A identidade de gênero do juiz/ouvinde afeta a identificação de identidade de gênero dos falantes cujas falas foram utilizadas na confecção dos estímulos? Em relação às vogais orais tônicas, uma duração mais longa pode ser considerada característica na fala de homens gays?

### **Considerações finais**

Durante a gravação das entrevistas, algumas das pessoas gravadas disseram que os homens gays tendem a produzir vogais mais longas quando estão falando e que variam em sua produção de dinamismo de pitch. Essas suposições serão confirmadas ou não, assim que o teste de

percepção for analisado por diferentes juízes/ouvintes de diferentes orientações sexuais.

Nossos próximos passos, incluem o término das transcrições das entrevistas e extração de dados para estabelecimento do estudo de produção e seleção dos estímulos "naturais" para o teste de percepção e a criação e aplicação do teste Piloto.

## Referências

- CAMERON, D.; KULICK, D. **Language and sexuality**. New York: CUP, 2003.
- GAUDIO, R. P. Sounding gay: pitch properties in the speech of gay and straight men. **American Speech**, Durham, Spring, v. 69, n. 1, p. 30-57, 1994.
- LAMBERT, W. E.; HODGSON, R. C.; GARDNER, R. C.; FILLENBAUM, S. Evaluational Reactions to Spoken Languages. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, Washington-DC, v. 60, n. 1, p. 44-51, 1960.
- LINVILLE, S. E. Acoustic correlates of perceived versus actual sexual orientation in men's speech. **Folia Phoniactrica et Logopaedica**, Basel (Switzerland), v. 50, n. 1, p. 35-48, 1998.
- PIERREHUMBERT, J.; BENT, T.; MUNSON, B.; BRADLOW, A. R.; BAILEY, M. The influence of sexual orientation on vowel production. **Journal of the Acoustical Society of America**, [n.l], v. 116, n. 4, p. 1905-1908, 2004.
- PODESVA, R. J. Three sources of stylistic meaning. In: EDWARDS, T.; SHAW, K.; WAGNER, S.; YASUI, E. (Ed.). **Texas Linguistic Forum Proceedings of SALSAXV**, p. 1-10, 2008.
- ROGERS, H. Y.; SMYTH, R. Phonetic differences between gay- and straight - sounding male speakers of North American English. **Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. p. 1855-1858.
- TRACY E. C., BAINTE S. A., SANTARIANO, N. P. Judgments of self-identified gay and heterosexual male speakers: which phonemes are most salient in determining sexual orientation? **Journal of Phonetics**, Amsterdam, n. 52, p. 13-25, 2015.

## **Diáspora negra: um convite à reinvenção com auxílio da Lei 10.639/2003**

*Dulciane da Cunha Rebonato Pereira* \*

*Cláudia Regina Gomes* \*\*

*Mariza Silva Moraes* \*\*\*

### **Introdução**

No Brasil ainda há uma grande dificuldade em pensar e reconhecer a cultura que se formou na diáspora africana. Desconhecemos ou não reconhecemos o que temos de africano na cultura brasileira. Não poderia ser diferente, fomos sempre educados a pensar em termos europeus. Para romper este ciclo, pensando na cultura popular brasileira, a qual envolve questões sobre culturas afrodescendentes e educação, e, dando destaque à importância da inclusão do tema nos currículos para além das políticas afirmativas que permitem à sociedade brasileira reconhecer sua dívida moral para com os descendentes africanos que aqui aportaram, a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas instituições escolares de todo o país, nos ajudará a cumprir nossos objetivos: levar à reflexão sobre a discriminação racial, mudar a mentalidade preconceituosa e superar as

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. annerebonato@gmail.com.

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. claudia.regis2014@gmail.com.

\*\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. mariza.moraes24@gmail.com.

desigualdades raciais e sociais (SANTOS, 2010 p. 1). A história da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos.

Partindo dessa premissa, se a criação de tais políticas é promover a justiça social, a escola é o espaço eleito para o reconhecimento e respeito às diversidades culturais. Assim, mais do que se limitar à enumeração de conteúdos, a inclusão dessas questões nos currículos escolares, levanta debates e discussões, que além de promoverem o valor da diversidade étnica e cultural brasileira e a concepção de novos olhares para formar uma geração em que a troca de valores culturais seja capaz de abrir um leque de perspectivas para a construção de uma sociedade mais justa, onde o respeito às diversidades, objetiva primordialmente, a ideia de nação unificada pelas diferenças, por suas riquezas culturais, sociais, políticas, raciais, étnicas religiosas, de gênero ou quaisquer outras especificidades. Nesse sentido, o estudo da cultura afro-brasileira vai muito além de implementar nos currículos da educação básica a história da cultura africana a qual descendemos, traz à tona várias discussões e conceitos acerca de valores, raça, etnia, cultura, identidade, cosmologias ou religiões. Questões que permitem a educadores e alunos tirarem as vendas e as amarras do preconceito formado durante séculos de escravidão e que ainda encontra-se vivo, como ferida em processo de cicatrização. Para Santos (2010, p. 1), a implementação da Lei 10.639 nos ajudará a cumprir nossos grandes objetivos como: levar a reflexão sobre a discriminação racial, mudar a mentalidade preconceituosa e superar as desigualdades raciais e sociais.

### **A implementação da Lei na escola**

Analisamos a visão de docentes e alunos sobre a temática com auxílio de uma pesquisa realizada entre os dias 9 e 18 de outubro de 2016, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Filomena Quitiba” em Piúma - ES, onde foram entrevistados 12 professores da área das humanas e 125 alunos dos 1º, 2º, 3º anos do ensino regular e 2ª e 3ª etapas da EJA. Veja os gráficos 1, 2 e 3: Visão dos Professores.

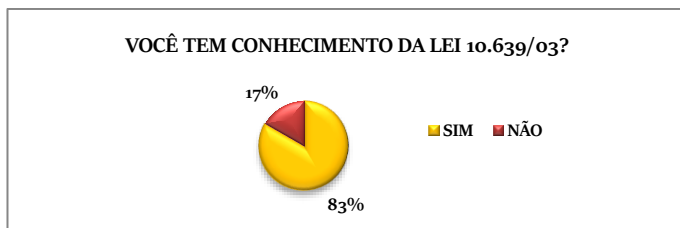


Gráfico 1

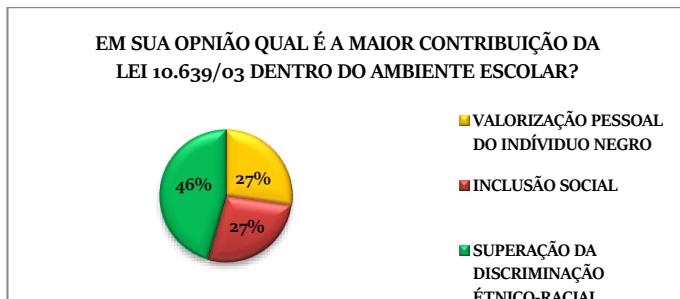


Gráfico 2

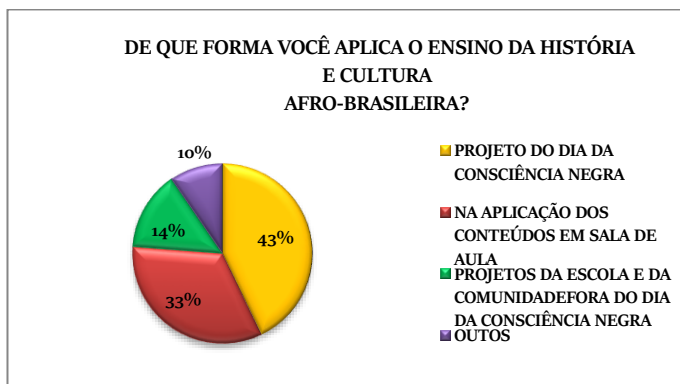


Gráfico 3

Infelizmente o desconhecimento da Lei é uma realidade em diversas escolas espalhadas pelo país (Gráfico 1), o que nos leva a pensar na importância do processo formação dos profissionais da educação e sua grande responsabilidade social. É fato que os séculos de escravidão, deixaram uma enorme mancha de preconceito. Entretanto, os africanos também trouxeram suas tradições, seus costumes, suas cores, sua culinária, suas crenças, contribuindo para a formação da identidade brasileira, e quando

analisada por outra ótica, a escravidão contribuiu imensamente para diversificar racial e culturalmente nosso país, enriquecendo, valorizando e nos dando um colorido contagiante. Após a abolição muitos dos libertos, passaram a ser marginalizados socialmente, analfabetos e miseráveis, acabaram sem emprego, e cada dia mais “empurrados” para fora das cidades, desprezados, enquanto a valorização e incentivo da integração nacional, era para os estrangeiros, como forma de estimular o desenvolvimento econômico, cultural e social do país, embranquecendo a população e aderindo aos costumes da sociedade ocidental europeia, em detrimento das cultura e tradições africanas. O preço é sentido pela sociedade brasileira até a atualidade, marginalizando socialmente a comunidade negra, que sofre preconceitos, têm menos oportunidades de trabalho, saúde e educação, apesar de suas lutas e conquistas ao longo do tempo.

Os conteúdos acerca da cultura afro-brasileira, não são assuntos a serem trabalhados esporadicamente na forma de projetos ou apenas durante dias específicos como o Dia da Consciência Negra, (Gráfico 3) mas sim, conforme indicam as Diretrizes Curriculares, conteúdos que devem ser trabalhados em todas as disciplinas da matriz curricular e assim estar contemplados no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de ensino.

O que se percebe após a Lei, é um contínuo processo de mudança comportamental, que envolvem o modo de ver e trabalhar com as questões étnico-raciais na escola. Há novos posicionamentos sobre a história do negro e sua cultura, partindo da perspectiva inclusiva de aceitação e respeito às diversidades, onde a valorização e estímulo à cultura negra são crescente, propiciando a construção de uma identidade cultural e social, aproximando pessoas, não simplesmente pela cor da pele, mas por traços e raízes oriundas da terra mãe. É essencial, enquanto educadores, valorizar e incentivar o conhecimento sobre a presença africana na história do nosso país de uma maneira mais ampla e sem deturpações ou omissões, contribuindo assim, para afastar e acabar de vez com posturas preconceituosas e discriminatórias que acompanham a nossa história como nação,



cultivada durante os séculos de escravidão e firmadas nas bases de uma sociedade preconceituosa. Veja gráficos 4 e 5: Visão do aluno.

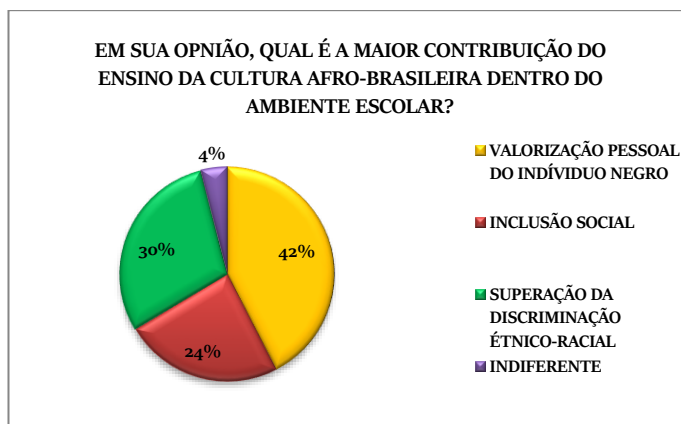


Gráfico 4

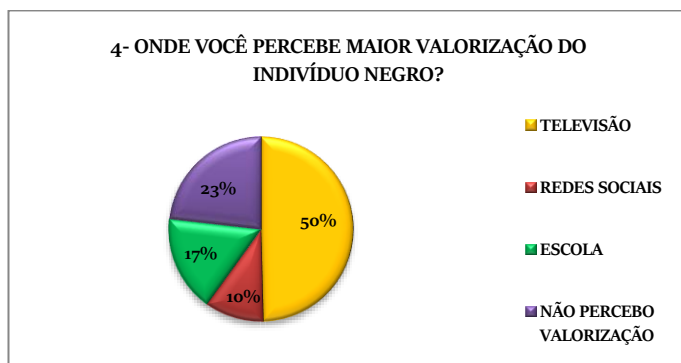


Gráfico 5

A visão do alunado indica uma falta de qualidade no ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Nos fazendo repensar as abordagens e ações pedagógicas na prática escolar.

Muitos são os desafios e os questionamentos: os conteúdos a serem trabalhados; quais temas são relevantes no que diz respeito à História Africana e sua contribuição para a formação social, cultural e econômica do Brasil; como fazer essa abordagem tratando o assunto com a devida importância e não somente ligando a etnia negra à questão da escravidão.

Pereira (2007, p. 51) destaca a relevância de se pensar a realidade social brasileira a partir de sua diversidade cultural e, assim, realizar uma revisão crítica dos conteúdos até então considerados oficiais. Se levarmos em conta que o ensino e aprendizagem se articulam como um processo, é importante que os atores envolvidos nesse processo estejam atentos às mudanças dos valores culturais e à maneira como eles são transformados em modelos dominantes ou modelos rejeitados em determinada instância social. É essencial ressaltar a contribuição do negro na formação social e cultural do nosso país, e assim desmistificar a ideia de negro coitadinho presente na sociedade e outras demais expressões presentes nos livros didáticos que acabam ridicularizando e rebaixando o povo negro. (CASAROTO e SANTOS 2010, p.5)

## **Conclusão**

A mudança na educação e pela educação está ao alcance de todas as classes e grupos étnico-raciais independentemente do grau de escolaridade que possuem. A escola pode e deve possibilitar espaços para a integração das diversidades culturais, de modo que as vozes que por ela se entrecruzam possam ressoar no sentido de apontar caminhos ao político e pedagógico da sua realidade social, propiciando uma reflexão coerente com os princípios pedagógicos da atualidade. Se continuarmos considerando que a questão racial no Brasil é algo específico do indivíduo negro, estaremos naturalizando as práticas de racismo e discriminação, correndo o sério risco de negar ou até mesmo negligenciar uma questão que carece de ser colocada para toda a sociedade brasileira.

## **Referências**

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1 DF, p. 1, 10 jan. 2003.

CASAROTO, K. **Algumas Reflexões Sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/712\\_845.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/712_845.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2018.

PEREIRA, E. de A. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANTOS, J. D. G. dos. **A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf>>. Acesso em: 19 jul 2018.

**Estudo sociolinguístico e geográfico dos contatos  
entre o Hunsrückisch e o Português em Todos os Santos,  
Guarapari-Espírito Santo**

*Edenize Ponzo Peres*<sup>\*</sup>

*Eduardo Kuster-Cid*<sup>\*\*</sup>

*Yasmin dos Santos Dias*<sup>\*\*\*</sup>

## **Introdução**

O Espírito Santo é um estado marcado pelo encontro de muitas etnias. Nos primórdios de sua colonização, eram apenas os indígenas e os portugueses, mas, a partir de então, indivíduos ou pequenos grupos estrangeiros se instalaram na antiga província. Já no século XIX, especialmente alemães e italianos chegaram, os quais, ao lado de brasileiros de diferentes procedências, formaram o estado (MOREIRA; PERRONE, 2007).

Boa parte dos imigrantes alemães chegados ao estado veio da região da Renânia, especificamente de uma serra denominada Hunsrück. Foram os alemães que colonizaram a comunidade de Todos os Santos, em meados do século XIX, provenientes da Renânia Palatinado, da comuna de Stipshausen, e eram falantes do hunsrückisch. Esses imigrantes alemães

---

<sup>\*</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG; Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES; Mestrado Profissional em Letras-IFES, Vitória, ES, Brasil. Bolsista da Capes. eponzoperes@gmail.com.

<sup>\*\*</sup> Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. eduardok@ifes.edu.br.

<sup>\*\*\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. yasminn.saantos@gmail.com.

criaram a primeira colônia imperial do Espírito Santo, em 1847 - a colônia de Santa Izabel -, iniciando efetivamente a imigração no estado. Em março de 1857, o Espírito Santo recebeu um novo contingente de imigrantes germânicos, destinados à colônia de Santa Leopoldina. No total, estima-se que 3966 imigrantes alemães vieram para o estado entre os anos de 1812 e 1900 (APEES, 2019).

Os atuais descendentes desses imigrantes podem ser encontrados em diversos municípios do Espírito Santo: Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Tereza, Afonso Cláudio, Laranja da Terra, Brejetuba, Baixo Guandu, Itarana, Itaguaçu, Colatina, Pancas, São Gabriel da Palha e Águia Branca (MARTINUZZO, 2009).

Os descendentes ainda mantêm a cultura e as tradições dos antepassados, mas, com o crescente contato com os brasileiros, muitos substituíram a língua hunsrückisch pela língua portuguesa, especialmente os católicos, pois os luteranos tiveram melhores condições de preservar sua língua de herança (CHRIST, PERES, ROCHA, 2019).

Diante do exposto, este trabalho pretende apresentar os resultados parciais de uma pesquisa realizada em Todos os Santos, em Guarapari, iniciada no último trimestre de 2018 por Tatiana Espíndula Marques, estudante de Letras do Ifes, e por Yasmin dos Santos Dias, estudante de Geografia da Ufes. Atualmente, também integra o grupo o estudante de Geografia da Ufes Willian Lima de Moura<sup>1</sup>. Todos são orientados pela Profa. Dra. Edenize Ponzo Peres e pelo Prof. Dr. Eduardo Fausto Kuster-Cid. Os objetivos da pesquisa são: a) descrever a história social do hunsrückisch em contato com o português, na comunidade de Todos os Santos; b) identificar as famílias que viveram e que vivem atualmente na comunidade, para conhecermos a(s) língua(s) aí falada(s); c) determinar os fatores sociais que contribuíram para a substituição da língua minoritária,

---

<sup>1</sup> Os dois projetos de Iniciação Científica propostos ao Departamento de Pesquisa da Ufes têm os mesmos objetivos quanto ao hunsrückisch, mas são realizados em localidades distintas. Agradecemos a aprovação de ambos os projetos pelo Comitê de Iniciação Científica da área de Linguística/Ufes, coordenado, à época, pela Profa. Dra. Leila Maria Tesch e pelo Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira.

o hunsrückisch; d) fazer o mapeamento dos falantes de hunsrückisch; e e) contribuir para subsidiar futuros planejamentos de políticas linguísticas para a valorização e a manutenção dessa língua no estado.

### **Procedimentos metodológicos**

As etapas da pesquisa se constituem da leitura do referencial teórico - a Sociolinguística e os Contatos Linguísticos - e da história do Espírito Santo (COUTO, 2009; MOREIRA; PERRONE, 2007; MARTINUZZO, 2009; OLIVEIRA, 2008; VIEIRA; VELTEN, 2015). Também fez parte dos procedimentos metodológicos a realização de entrevistas com descendentes de imigrantes alemães, especialmente os mais idosos e que ainda falam o hunsrückisch, residentes na comunidade. Outra etapa da pesquisa foi o mapeamento dos falantes de hunsrückisch em Todos os Santos e, para isso, utilizamos recursos do Sistema de Informação Geográfica (SIG).

Segundo Câmara (2001), o Geoprocessamento denota a disciplina do conhecimento que utiliza técnicas matemáticas e computacionais para o tratamento da informação geográfica e que vem influenciando de maneira crescente as áreas de Cartografia, Análise de Recursos Naturais, Transportes, Comunicação, Energia e Planejamento Urbano e Regional. Além disso, as ferramentas computacionais para Geoprocessamento são definidas, de acordo com Fitz (2008), como um sistema constituído por um conjunto de programas computacionais que integra dados, equipamentos e pessoas com o objetivo de coletar, armazenar, recuperar, manipular, visualizar e analisar dados espacialmente referenciados a um sistema de coordenadas conhecido, além de permitir realizar análises complexas, ao integrar dados de diversas fontes e ao criar bancos de dados georreferenciados.

As ferramentas computacionais para Geoprocessamento tornam ainda possível automatizar a produção de documentos cartográficos (CÂMARA, 2001). Visando a este modelo, o Sistema de Informações Geográficas permite, no presente estudo, a coleta de dados a partir das coordenadas georreferenciadas, sendo possível visualizar a localização de

construções, permitindo a formação e a manipulação de uma grande base de dados, que podem ser apresentados graficamente pela construção de mapas utilizando o software ArcGis.

## Resultados parciais

Em divisão territorial datada de 01 de julho de 1960, o município de Guarapari é constituído por três distritos: Guarapari, Rio Caçado e Todos os Santos, sendo este último o *locus* de nossa pesquisa. De acordo com o censo de 2010 do IBGE, o Distrito de Todos os Santos tinha, nesse ano, 1293 habitantes, sendo que a população urbana é de 25 habitantes e a população rural é de 1268 habitantes. Vê-se, portanto, que o distrito é essencialmente rural.

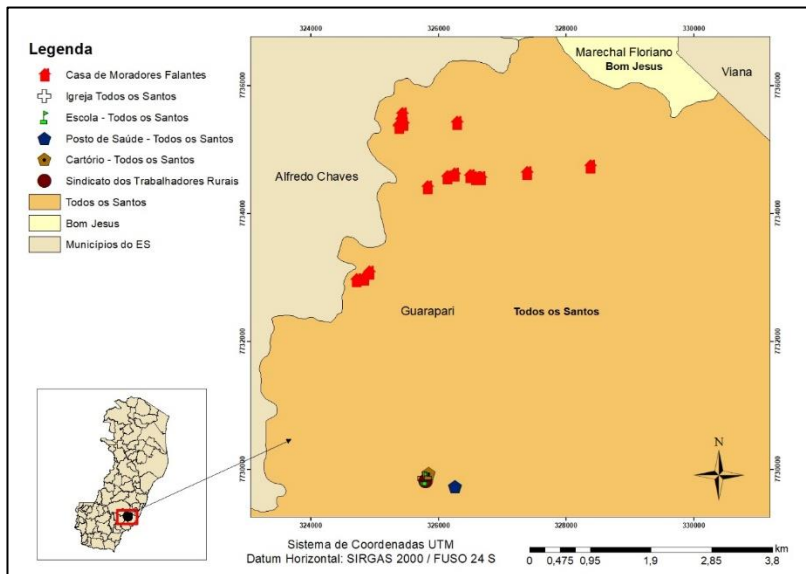
Sua colonização foi sobretudo alemã, como demonstram alguns dos sobrenomes de famílias residentes no Distrito: Effgen, Hertel, Lauer, Ludzke, Marques (originariamente, Marx), Saith, Stein etc. Entre os descendentes de imigrantes alemães mais idosos, encontramos bilíngues em hunsrückisch e português. A língua de herança é usada no domínio do lar e com parentes, amigos e vizinhos que também a falam. Ainda sobre a manutenção do hunsrückisch, os informantes são unânimes em afirmar que não gostariam que a língua fosse esquecida e se esforçam para que isso não aconteça.

## Estágio atual e etapas futuras da pesquisa

Atualmente, a pesquisa em Todos os Santos está em fase de conclusão. Nessa localidade, as entrevistas e alguns dos mapeamentos já foram realizados, faltando alguns outros mapas, que estão sendo elaborados pelos estudantes Yasmin dos Santos Dias e Willian Lima de Moura, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Fausto Kuster Cid.

Os resultados desse levantamento trarão novas perspectivas para a elaboração de políticas linguísticas de preservação do hunsrückisch e

também de planejamento do ensino de língua portuguesa nas escolas da região, haja vista que teremos o conhecimento de onde os falantes se localizam e, mais importante, se concentram. O mapa a seguir expõe alguns dos primeiros resultados obtidos em Todos os Santos.



Mapa 1 – Todos os Santos – Guarapari (Mapa Inicial).

Fonte: Autores, 2018.

## Considerações finais

Com esta pesquisa, esperamos poder aprofundar os conhecimentos já adquiridos a respeito dos contatos entre o português e o hunsrückisch, a fim de estabelecer as relações entre os aspectos psicossociais e a manutenção ou a substituição de uma língua minoritária pela majoritária. Também é nosso interesse contribuir com as políticas de valorização das línguas minoritárias no Espírito Santo, indicando onde estão concentrados os falantes de hunsrückisch no município de Guarapari.



## Referências

- ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Disponível em: <<https://ape.es.gov.br/>>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- CÂMARA, G.; DAVIS, C.; MONTEIRO, A. M. V. **Introdução à Ciência da Geoinformação**. São José dos Campos: INPE, 2001.
- COUTO, H. H. **Linguística, ecologia e ecolinguística**; contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.
- CHRIST, A. K.; PERES, E.P.; ROCHA, L.H.P. A história social dos contatos entre o hunsrückisch e o português em Domingos Martins - Espírito Santo. **Web Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 10, n. 28 p. 66-85, 2019. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/209>>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- FITZ, P. R. **Geoprocessamento sem complicação**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.
- MARTINUZZO, J. A. **Germânicos nas terras do Espírito Santo**. Tradução de Helmar Reinhard Hölke. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009.
- MOREIRA, T.H.; PERRONE, A. **História e geografia do Espírito Santo**. 8. ed. Vitória: [s.n.], 2007.
- OLIVEIRA, J. T. **História do estado do Espírito Santo**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008. (Coleção Canaã, v. 8). Disponível em: <[www.ape.es.gov.br](http://www.ape.es.gov.br)>. Acesso em: 05 mar. 2014.
- VIEIRA, J. E.; VELTEN, J. G. **Os italemães na terra dos botocudos**. Vitória, ES: Grafitusa, 2015.

**Deus deu o golpe?:  
uma análise do discurso religioso neopentecostal no cenário  
político brasileiro do *impeachment* de Dilma Rousseff**

*Edigar Barraqui Gerhardt*<sup>1</sup>

## **Introdução**

A temática deste trabalho se insere no campo da Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase nos estudos do discurso religioso e de seus mecanismos de produção de sentido e sua influência nas diversas esferas da sociedade.

Em 2016, o contexto do processo que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff também foi marcado por discursos de base religiosa. Assim, o objetivo desta pesquisa é verificar em que medida o discurso religioso neopentecostal contribuiu para legitimar e influenciar posições de fala políticas no processo que culminou no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, descrevendo as estratégias de formação desse tipo de discurso e identificando suas interfaces e atravessamentos interdiscursivos.

A perspectiva teórica utilizada nesse estudo é a Análise do Discurso Francesa, e a partir das categorias: Condições de Produção, Formação Discursiva, *Ethos*, Cenografia, Discursos Constituintes e Sistemas de Coerções Semânticas. O caminho metodológico adotado foi a organização e análise

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. edigarbarraqui@hotmail.com.

de um arquivo, oriundo de diferentes suportes e composto de discursos de lideranças político-religiosas, alinhadas ao discurso neopentecostal, que tiveram papel estratégico de mobilização e convencimento *pró-impeachment*. Como resultados parciais, é possível verificar que os discursos analisados parecem se conformar ao discurso religioso neopentecostal na medida em que apresentam elementos prototípicos e simbólicos desse discurso, agindo de modo a sacralizar e validar toda a ação do processo que levou ao *impeachment*, tornando-o divino e inquestionável aos sentidos de uma grande massa de evangélicos do país.

### **Fragmento de análise e considerações parciais**

O enunciado selecionado para análise está materializado em formato de vídeo, publicado no site Youtube<sup>1</sup>, com duração de 6 minutos e 47 segundos. O vídeo foi integralmente transcrito. Aqui, utilizaremos apenas um recorte do material transcrito. As condições de produção deste enunciado a ser analisado (PÊCHEUX, 1997; BRANDÃO, 2004) situam-se no contexto do ato *pró-impeachment*, realizado no dia 04 de abril de 2016<sup>2</sup> (há 13 dias da Sessão decisiva na Câmara dos Deputados, que aprovou o processo de impeachment), no Largo São Francisco, Faculdade de Direito da USP – Universidade de São Paulo. O vídeo apresenta a jurista Janaína Conceição Paschoal discursando para alunos e ex-alunos da referida faculdade. O ato contou com a presença de Hélio Bicudo e Miguel Reale Júnior, que junto a Janaína, protocolaram o pedido de impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff.

*Janaina Paschoal:* O que está acontecendo: as cobras que se apoderaram do poder

*Alguém do público:* Jararaca!

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P5FQH9f5ads>. Acesso em 22/09/2016.

<sup>2</sup> Posteriormente, no dia 17 de abril de 2016, ocorreria a sessão da Câmara dos Deputados que, por 367 a 137, votos, autorizaria a abertura do processo de impeachment contra a Presidenta Dilma Rousseff.

*Janaina Paschoal:* (...) Mais do que parar pra refletir sobre o impeachment – que há motivos de sobra, como todos aqui já falaram e eu também já falei – é o momento de discutir a que deus nós queremos servir.

*Alguém do público:* É isso aí!

[Palmas]

*Janaina Paschoal:* É ao dinheiro? Nós queremos servir a uma cobra?

*Público:* Não!

*Janaina Paschoal:* O Brasil não é a república da cobra! [enquanto gira a bandeira do Brasil com as mãos sobre sua cabeça]

[Palmas]

Nós não vamos deixar esta cobra continuar dominando as nossas mentes, as aulas dos nossos jovens. Porque os professores de verdade querem mentes e almas livres.

[Palmas]

*Alguém do público:* Muito bem, Janaina!

*Janaina Paschoal:* Somente o dinheiro, por meio de ameaças, por meio de perseguições, por meios de processos montados – e eu sei do que eu tô falando, porque eu tô defendendo muito perseguido político.

[Palmas]

Eles querem nos deixar cativos.

[Palmas]

Mas nós não vamos abaixar a cabeça. Porque desde pequenininha, o meu pai me disse – Ricardo, meu pai: “Janaina, Deus num dá asa pra cobra”.

[Palmas]

E aí eu digo pra ele: mas, pai, às vezes a cobra cria asa. Mas, quando isso acontece, Deus manda uma legião pra cortar as asas da cobra.

[Palmas]

Nós queremos libertar o nosso país do cativeiro de almas e mentes. Não vamos abaixar a cabeça pra essa gente que se acostumou com discurso único. Acabou a república da cobra!

Ao considerarmos as condições de produção desses enunciados, a partir das conceituações de Pêcheux (1997) e Brandão (2004), veremos que os trechos acima estabelecem relações interdiscursivas que transcendem seu contexto imediato de enunciação, produzindo efeitos de sentido da ordem da memória discursiva (MAINGUENEAU, 2008; ORLANDI, 2005).

Numa perspectiva histórica, é possível verificar que a imagem da cobra (serpente, víbora) possui inúmeras recorrências nas mitologias dos povos e culturas. Talvez, a mais difundida entre os povos de tradição judaico-cristã (como é o caso do Brasil) esteja nas narrativas e alegorias bíblicas. Ali, a imagem da cobra é utilizada principalmente para fazer alusão ao mal (Gn 3,1; Mt 10, 16; II Cor 11, 3; Ap 12, 9; Ap 20,2), sendo a serpente do Jardim do Éden uma das mais emblemáticas (Gn 3, 4-5, 22). Nesta alegoria, a cobra seduz Eva a comer do fruto da Árvore da Ciência do Bem e do Mal. Trata-se da imagem de uma serpente que utiliza da razão e da sabedoria, como o próprio texto bíblico sugere: "A serpente é a mais astuta de todos os animais que o Senhor Deus tinha criado" (Gn 3,1). No livro do Gênesis, situado no Antigo Testamento (capítulo 3, versículos 4-5, 22), a cobra é metaforizada como uma criatura ludibriadora, mentirosa e trapaceira. Já no Novo Testamento, a serpente do Gênesis é comparada de forma recorrente a figura do Diabo<sup>3</sup> (do latim, *diabolus*), que em sua etimologia significa "divisor" (BOHN, 2013).

Retomando o trecho em análise, vemos que a jurista afirma que "as cobras se apoderaram do poder", produzindo um efeito de sentido que possivelmente atrela o significante "cobras" aos políticos do partido governista (Partido dos Trabalhadores - PT), que estavam no poder naquele período. Já no fim deste tópico, Paschoal é específica em dizer: "nós queremos servir a uma cobra?"

No dia 04 de março de 2016, há exatamente um mês antes de Janaina Paschoal proferir o discurso em análise, o ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva havia sido conduzido, de forma coercitiva, para depor à Polícia Federal de São Paulo, na 24ª fase da Operação Lava Jato. Após o episódio, o ex-Presidente expressou em discurso transmitido pela internet: "Se tentaram matar a jararaca, não bateram na cabeça, bateram no rabo. A jararaca tá viva, como sempre estive"<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> A relação da serpente com a figura do diabo é recorrente em textos do Novo Testamento. A título de exemplo, podemos encontrar tal referência em: Mt 10,16; Mt 23, 29-33; Jo 3,14; Jo 8,44; 2 Cor 11,3; Ap 12,9; Ap 12, 14-20; Ap 21, 8.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2016/03/se-tentaram-matar-jararaca-nao-bateram-na-cabeça-bateram-no-rabo-diz-lula-em-discurso.html>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Além do significante “cobra” - que como vimos anteriormente, está envolto no espectro discursivo do sagrado - Paschoal expõe, de forma textual, que há algo maior, que transcende as razões do processo de impeachment. Trata-se de um discurso constituinte religioso (MAINGUENEAU 2000), que se auto-tematiza e que tem a figura de Deus como grande legitimador:

*Janaina Paschoal:* (...) Mais do que parar pra refletir sobre o impeachment - que há motivos de sobra, como todos aqui já falaram e eu também já falei - é o momento de discutir a que deus nós queremos servir.

*Alguém do público:* É isso aí!

[Palmas]

*Janaina Paschoal:* É ao dinheiro? Nós queremos servir a uma cobra?

O trecho “é o momento de discutir a que deus nós queremos servir” deixa evidências de uma possível relação interdiscursiva com uma narrativa bíblica, que pode ser encontrada, de forma sinótica<sup>5</sup>, tanto no Evangelho da Comunidade de Mateus quanto de Lucas. Em Mateus 6,24, a narrativa é apresentada como um discurso enunciado por Jesus, sob forma orientação aos seus discípulos/as:

Ninguém pode servir a dois senhores, pois odiará um e amará o outro, ou se apegará a um e desprezará o outro. Vocês não podem servir a Deus e ao dinheiro (BÍBLIA, 2014, p. 1193).

Já em Lucas 16,13, o trecho também é apresentado como um discurso de Jesus sobre a honestidade, entretanto, está localizado na sequência de um conjunto de parábolas<sup>6</sup>:

---

<sup>5</sup> Os Evangelhos das Comunidades de Mateus, Marcos e Lucas são considerados sinóticos, porque compartilham de narrativas comuns sobre a vida de Jesus. No trecho em análise, a mesma narrativa pode ser encontrada tanto em Mateus quanto em Lucas (CARNEIRO, 2014).

<sup>6</sup> A palavra parábola vem do grego e significa comparação. Nos Evangelhos, Jesus utiliza a metodologia das parábolas para ensinar seus discípulos/as, comparando aspectos espirituais, que não eram tão evidentes, com fatos e memórias históricas de seu povo, de forma que seus ensinamentos se tornam mais palpáveis aos seus seguidores/as (MESTERS; OROFINO, 2014).

Nenhum servo pode servir a dois senhores. Porque, ou odiará um e amará o outro, o você se apegará a um e desprezará o outro. Vocês não podem servir a Deus e ao dinheiro (BÍBLIA, 2014, p. 1277).

Ao que parece, Paschoal procura recuperar a memória histórica de outra narrativa bíblica bastante conhecida no imaginário judaico-cristão como forma de corroborar a construção de seu discurso, atrelando o aspecto da desonestidade e da ganância à formação discursiva contrária. Tal relação se comprova quando observamos que, após afirmar que “é o momento de discutir a que deus nós queremos seguir”, na sequência a jurista enuncia os significantes “dinheiro” e “cobra” no mesmo sintagma, como se ambos tivessem uma relação direta, no âmbito do sentido.

Em síntese, retomando as análises realizadas, observamos que, de forma geral, Paschoal parece ancorar seu discurso a partir do discurso constituinte religioso. Mobilizando e articulando diversos significantes como: “cobra/cobras”, “jararaca”, “Deus” e “dinheiro”, tratou de explorar suas potencialidades interdiscursivas, procurando delimitar suas formações discursivas que se encontram em tensionamento.

## Referências

- BÍBLIA. Português. **Bíblia pastoral**. Brasília: Paulus, 2014.
- BOHN, I. G. **Satanás e os demônios na bíblia**. São Leopoldo: Centro de Estudos Bíblicos, 2013.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.
- CARNEIRO, M. da S. **“O filho do homem é o senhor do sábado”**: memória e identidade nos evangélicos sinóticos. 2014, 145 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. Analisando discursos constituintes. Tradução de Nelson Barros da Costa. **Revista do GELNE**, Natal, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em <[www.periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9331/6685](http://www.periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9331/6685)> Acesso em: 19 mai. 2016.

MESTERS, C.; OROFINO, F. **As parábolas de Jesus**: irradiar a boa-nova do reino. São Leopoldo, RS: Centro de Estudos Bíblicos, 2014.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed., Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 [1978].



## Os gêneros discursivos observados sob o prisma das práticas sociais

*Emerson Lázaro Sebastião de Andrade\**

*Adriana Andrade de Castro<sup>1</sup>*

### Introdução

Os gêneros discursivos devem ser enxergados em sua amplitude, ou seja, a partir das práticas discursivas nos quais estarão inseridos. Não há como pensar o sujeito, valendo-se de textos que se materializaram através de unidades menores denominadas enunciados, sem que esses sejam vistos em seu funcionamento social. Neste sentido, os acontecimentos discursivos proporcionam com que se tenha uma rede discursiva vasta, observada sempre diante do trabalho com textos, ativando elementos da memória discursiva dos indivíduos. Captamos o que vivemos por meio de elementos textuais, refletidos nos campos sociais, dos quais fazem parte enunciados que foram materializados partindo de diversas falas proferidas por outrem numa atividade interativa.

Trabalhar com os textos em sala de aula requer do professor preparação para que possa nortear os estudos dos alunos num caminho em que os elementos textuais-discursivos façam sentido e, conseguinte, colaborem para a formação de um cidadão com competências e habilidades que

---

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Bolsista da Capes. emerson-lazaro@hotmail.com.

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Bolsista da Capes. adrianadecastro72@gmail.com.

desembocam na percepção do texto de maneira crítica e reflexiva. Pois bem, as práticas de letramento estão ligadas a isso, ou seja, ao desenvolvimento de trabalho inovadores pelos quais as obras são abordadas em uma ótica nos quais os fatos multissemióticos e multimodais se tornam essenciais aos entendimentos dos novos gêneros discursivos que emergem sobretudo no contexto das TDIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Não obstante, em muitas escolas, tanto da rede pública como privada, os modos de operação com o texto ainda está pautado numa perspectiva tradicional, priorizando o ensino gramatical e distanciando-se do elemento central, ou seja, qual o sentido de aprendermos estruturas a, b ou c em nossa língua materna para as atividades de leitura e escrita? Este questionamento nos parece pertinente, afinal, grandes pensadores como Damásio mostram que o aprendizado só ocorre quando isso faz sentido a pessoa.

### **Os trabalhos com os gêneros discursivos causam polêmicas**

As nomenclaturas usadas no Brasil para abordam essa parte diferem entre gêneros discursivos/textuais. Não estamos procurando questionar o fato, mas como apresentado no Congresso, no V Conel, mostrar a eficácia de compreender os textos numa visão que contemple os discursos que são materializados através de enunciados, nos mais diversos textos, de acordo com as esferas sociais que se encontram. Matêncio, Marchuschi, Benfica, dentre outros, destacam a importância do trabalho da gramática do texto, no texto, colaborando para que os mosaicos existentes no ensino de Língua materna permaneçam distantes. O discente, ao entrar nas instituições escolares, conhece a sua língua através de mecanismos implícitos, mas a escolarização será necessária para adentrar nos modos explícitos da obra. Isso quer dizer que buscar-se-á explicitar o porquê do uso de tal conjunção em dado momento ou estrutura frasal e quais os efeitos de sentido isso provoca. Ademais, a reflexão no uso da linguagem perpassa o

entendimento dos índices de produção e circulação de uma obra, conforme abordamos no V CONEL.

Claramente, a orientação dos documentos educacionais que serviram de base ao nosso trabalho se sustenta na visão supracitada, elucidando a relevância de práticas contextualizadas de abordagem do texto em sala de aula, formando alunos aptos a vida cidadã e contribuindo para a diminuição das disparidades sociais existentes na sociedade brasileira. Assim sendo, PCN do Ensino Médio e CBC/MG trazem formas que devem ser consideradas salientes no uso da linguagem e na análise discursiva dos textos elencados pelos educadores em classe, sem, contudo, hierarquizar os conteúdos, algo muito interessante.

Recapitularemos uma pergunta feita durante a nossa sessão temática por uma professora e que não poderíamos deixar de tocar: Vocês já fizeram uma comparação dos ditos nos documentos anteriores e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)? Até aquele exato momento, não tínhamos nos atentado a isso, pois o último documento está começando a ser exigido nas escolas. Contudo, o objetivo da base é delimitar alguns conteúdos fundamentais que devem ser vistos por todos os estudantes das escolas públicas brasileiras, não importa a região. Desse modo, estipula-se com clareza o comum a ser aprendido nacionalmente, sem desconsiderar o PCN e os currículos existentes nas redes. Por isso, a grande inovação da base é a proposta de algo comum no ensino e a atenção aos textos multisemióticos e multimodais como *Vlogs*, *Blogs*, *Youtube*, *WhatsApp*, etc., provenientes de uma sociedade cada vez mais marcada, no bom sentido, pelas tecnologias. Trata-se de fazer com que os alunos possam se posicionar de maneira inteligível diante das pós-verdades.

## **A experiência de trabalho do PIBID PUC Minas numa escola de Belo Horizonte**

Como forma de explicar tudo o que foi abordado até aqui, levamos ao Espírito Santo uma proposta realizada pela equipe de PIBIDIANOS da

PUC Minas, sob supervisão da Professora Maria Flor de Maio Barbosa Benfca, em consonância com as propostas referidas nos documentos parametrizadores, CBC/MG e PCN do Ensino Médio.

De modo com que os estudantes de uma Escola Estadual da capital mineira pudessem ter uma formação dinâmica de leitura e escrita, a atividade de (re) textualização foi levada à instituição. Os alunos dos primeiros e terceiros anos do Ensino Médio, orientados pelos Bolsistas ID do PIBID, levaram notícias inusitadas selecionadas pelos pesquisadores e, a partir daí, produziram um conto. A cada espaço de produção textual, discussões concretizadas através de oficinais eram realizadas, tendo como foco a reflexão dos alunos sobre o processo de produção das obras. O objetivo final do trabalho era chegar aos curtas-metragens, exibidos na Católica. Para isso, longos processos de adaptações dos textos às configurações necessárias para a culminância no Festival de curtas foi necessário, tendo em vista que estamos tratando de gêneros textuais diferentes, cujas intenções sociocomunicativas distinguem-se. Destarte, o fluxograma que culminou no produto foi o seguinte: notíciaconto; conto roteiro; roteiro curta. Observem que a tarefa realizada é de grande riqueza, os discentes tiveram contato com quatro tipos diferentes de textos, tudo isso de forma lúdica.

Na cidade de Vitória procuramos mostrar o quão é importante modelos de ensinos inovadores, sendo que explicitamos isso pelas falas aqui resumidas e por meio de uma demonstração de um dos curtas produzidos exclusivamente pelos estudantes da escola estadual situada em Belo Horizonte (MG).

### **Considerações finais**

O ensino de Língua Portuguesa é relevante à medida que os estudantes podem ter contato com novas formas de textos, com conjuntos plurissignificativos de dizer algo, de diferentes lugares sociais. Diante disso, apropriar-se do discurso de *outrem*, mas sabendo agenciar as vozes discursivas numa obra, de modo a comunicarem o que querem.

As habilidades de leitura e escrita são relevantes tendo em vista que vivemos em uma sociedade com grandes disparidades econômicas e sociais e, o aluno que domina os diferentes registros da linguagem, consegue transitar nos mais variados lugares, atuando em seu meio com maior criticidade.

Já no que concerne à formação de professores, mostrar que os alunos são capazes de desempenhar boas atividades, desde que haja uma atividade sequencializada e contextualizada, em que o aluno possa se situar nas práticas de produção textual. Portanto, salientamos a necessidade de programas como o PIBID, que almejam a constituição de um profissional de excelência, apto a trabalhar com o componente de linguagens nas escolas de educação básica.

Acreditamos que este trabalho tenha contribuído para esclarecer que somos movidos por ideais que colaborem para a formação integral e humanística do ser humano, que saiba trabalhar cooperativamente, de tal modo que todo trabalho realizado possa ter refratado o pensamento do grupo de pesquisadores da PUC Minas.

## Referências

- RIBEIRO, A. E.; ROCHA, J.; COSCARELLI, C. V. Linguagem, tecnologia, gêneros textuais e ensino: dez anos de diálogo com Luiz Antônio Marcuschi. **Revista da Anpoll**, [S. l.], n. 29, 2010. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.3a8b441931c7432a9d0595ca18afc146&lang=pt-br&site=eds-live>>. Acesso em: 19 set. 2019.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cato6909a&AN=sib.415273&lang=pt-br&site=eds-live>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, Â. P. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cato6909a&AN=sib.392726&lang=pt-br&site=eds-live>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BENFICA, M. F. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português**: estudo dos aspectos linguístico-discursivo dos gêneros implicados. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9MQPQN/1/tese\\_maria\\_flor\\_de\\_maio\\_barbosa\\_benfica.doc\\_pdf.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9MQPQN/1/tese_maria_flor_de_maio_barbosa_benfica.doc_pdf.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/lingua-genso2.pdf>>. Acesso em: 19 de set. 2019.

CHOMSKY, N. **As dez estratégias de manipulação da mídia**. Disponível em: <<http://www.institutojoaogoulart.org.br/noticia.php?id=1861>>. Acesso em: 08 abr. 2017

COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. (Org.). **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/sabriinad/texto-textualidade-textualizacaocosta-val>>. Acesso em: 19 set. 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cato6909a&AN=sib.491378&lang=pt-br&site=eds-live>>. Acesso em: 19 set. 2019.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas**: um estudo do resumo. Scripta, v. 6, n. 11, 2002, p. 109-122. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>>. Acesso em: 19 set. 2019.

## **Tradução literária, imperialismo estadunidense e letramento crítico**

*Emilly Lopes de Oliveira*\*

*Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan*\*\*

### **Introdução**

A pesquisa ainda em andamento busca abranger três tópicos que se tangenciam: Letramento Crítico, Tradução Literária e Imperialismo Estadunidense. De acordo com Zaidan (2019) as práticas de letramento crítico podem ser concebidas pelo despertar do pensamento crítico, possibilitando a problematização da realidade social e assim, identificar as assimetrias de poder, promovendo engajamento na transformação social através de práticas de leitura e escrita. Buscamos conceber a tradução literária como uma prática de letramento crítico, promovendo uma desvinculação da visão tecnicista da divisão entre língua e literatura (ZAIDAN & AQUINO, 2016). Além disso, a tradução viabiliza o contato com uma segunda língua, uma conexão com uma variabilidade de textos, discursos, realidades e práticas culturais, possibilitando ao tradutor refletir criticamente sobre o texto e a sociedade e, assim, agir politicamente.

Através de uma narrativa rizomática ficcional, o livro escolhido pauta, o imperialismo estadunidense e a sociedade, buscando agenciar narrativas apagadas e silenciadas por uma estratégia de poder:

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. emilly\_lo@hotmail.com.

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. junia.zaidan@gmail.com.

O imperialismo cultural é definido (...) como um mecanismo através do qual uma sociedade pode dominar outra de quatro formas: pela exploração, ocupação, fragmentação e marginalização. Assim, o mundo é dividido pelo autor entre Centro dominante e Periferias dominadas. (ZAIDAN; SOARES et al, 2015, p. 113)

Para Soares, o livro “esboça ou tenta os não seres que nos negamos ser.” (OUTROS300, 2012), ou seja, tenta esboçar os explorados, invadidos por ocupações, fragmentados e marginalizados, enfim, a periferia do mundo. Em resultado da tradução/leitura, dois excertos serão analisados com base nas estratégias tradutórias propostas por Barbosa (1990).

## **Metodologia**

Foi realizada a leitura do romance e de sua fortuna crítica; a análise comparativa da tradução já realizada dos capítulos já prontos, com especial atenção para as estratégias e técnicas de tradução segundo o modelo de Barbosa (1990); a tradução comentada e uma pesquisa sobre o tema imperialismo estadunidense. Os materiais utilizados são o livro em formato Word, o Google Drive, e as CAT tools para auxiliar no processo de tradução, juntamente com textos teóricos sobre tradução literária, letramento crítico e imperialismo.

## **Resultados**

O processo de leitura/tradução suscitou na conclusão de cinco capítulos traduzidos e comentados e a revisão ainda em andamento em conjunto com o projeto Observatório de Tradução. Dois excertos foram escolhidos para uma breve análise de tradução com base no modelo de Barbosa (1990):



Quadro 1 - Excerto I

Português	Tradução em inglês
<p><b>Também</b> acho que essas mudanças nos usos e abusos da <i>elocutio só</i> foram ocorrendo, cada vez mais, quando mais inusitados seres, para além do clero e da nobreza, como artesãos, vagabundos, errantes, escravos, mulheres, negros, índios, e mestiços, e muitos outros, foram entrando em contato com a escrita e a contaminando com seus outros tons, suas outras modulações, seus outros registros sonoros e rítmicos, poluindo-a de <b>outros lugares de ser e de estar</b>.</p>	<p>I believe that these transformations in the use and abuse of <i>elocutio</i> occurred when unusual beings (<b>beyond clergy and nobility, such as artisans, tramps, wanderers, slaves, women, blacks, Indians, and mixed-race people, etc.</b>) started experience writing and contaminated it with their tones, modulations, sounds, and rhythmic records, polluting it with <b>other places of to be and to be being</b>.</p>

Ao analisar o primeiro excerto, é possível constatar o uso da técnica Omissão ao excluir os advérbios *também* e *só* para que houvesse uma maior fluidez do texto que, logo em seguida, possui um grande uso de substantivos, tornando-o denso. Como possível solução para isso, a tradutora optou por omitir palavras que não alterassem completamente o sentido da frase e Reconstruir o Período, colocando os substantivos em parênteses, o que facilitaria o leitor encontrar o sujeito, *unusual beings*, do verbo *started*.

Uma segunda observação pode ser feita na última frase do excerto onde encontramos um problema de Equivalência: “outros lugares de *ser e de estar*.”. Na língua inglesa os verbos *ser* e *estar* não se diferem como no português, sendo *ser* e *estar* o mesmo verbo: *to be*. Tentando solucionar o problema de falta de Equivalência, a tradutora sugeriu traduzir como “*to be and to be being*”, com primeiro *to be* trazendo a ideia de permanência, de essência imutável do verbo *ser* e *to be being* a ideia da mutabilidade de *estar*, de encontrar-se em estados transitórios, não permanentes.

Quadro 2 - Excerto II

Português	Tradução em inglês
<p>Falarei e multiplicarei a dignidade brasileira, pro mundo todo.</p>	<p><b>I will</b> speak about the <b>Dignidade Brasileira</b> and <b>I will</b> multiply it all over the world.</p>

No segundo excerto é possível há novamente uma Reconstrução de Períodos. No português, a frase inicia com dois verbos que são

reestruturados no inglês para que houvesse uma repetição de *I will* como recurso estilístico para enfatizar a ideia proposta na frase.

Por fim, no segundo excerto a tradutora optou por não traduzir *Dignidade Brasileira*, um exemplo de Estrangeirização do texto. Tal escolha se baseou na própria ideia do autor de esboçar “os seres que nos negamos ser”, ao usar a palavra *brasileira* e *dignidade* com letra maiúscula e em português, busca enfatizar a marginalizada dignidade de ser brasileiro.

## Conclusão

Em virtude do que foi exposto, é possível inferir que o ato de traduzir traz a possibilidade de aprimoramento do pensamento metalinguístico em ambas as línguas, pois é necessário que a tradutora, em uma constante tarefa de leitura, reflita e incida sobre o texto. Sendo a tradução uma prática de letramento crítico, ela viabiliza a reflexão sobre literatura e tradução literária, possibilitando uma ruptura com conceitos de fidelidade, equivalência, cisão entre língua e literatura e a função do tradutor, solicitando da tradutora uma participação ativa através de escolhas políticas, através da problematização do traduzir engajando-se socialmente para uma língua equiparada a progresso e prosperidade (PHILLIPSON, 1992) em um contexto de um imperialismo, seja linguístico ou cultural.

## Referências

- BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- CAMPOS, H. de. **Da transcrição**: poética e semiótica da operação tradutora. Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2011.
- SOARES, L. E. Entrevista com o escritor Luís Eustáquio Soares. **Outros 300**. 29 jul. 2012. Entrevista concedida a Ricardo Salvalaio pelo escritor Luís Eustáquio Soares. Disponível em: < <https://outros300.blogspot.com/2012/07/entrevista-com-o-escritor-luis.html>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SOARES, L. E. **O Evangelho Segundo Satanás**. Vitória: Editora do Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011.

Z Aidan, J. C. S. M. A Narrativa Rizomática d'O Evangelho Segundo Satanás, de Luís Eustáquio Soares, em tradução. In: Z Aidan, J. C. S.; Soares, L. E.; Amaral, S. F. (Org.). **Marxismo e modernismo em época de literatura pós-autônoma**. Vitória: Aquarius, 2015. p. 515-532.

\_\_\_\_\_. Um Inglês Menor e o inglês híbrido do imperialismo americano in: Soares, L. (Org.) **Cultura e imperialismo americano**. Vitória: Aquarius, 2015. p. 109-126.

\_\_\_\_\_.; Aquino, F. N. Por uma outra pedagogia para língua adicional e literatura: tradução como possibilidade de superação da cisão tecnicista. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 13, p. 11-21, 2016.

\_\_\_\_\_. Um letramento (no) singular: a retomada da agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 58, n. 3, set/dez. 2019.

## Da diversidade à desigualdade: os (des)caminhos de um discurso

*Fabrisa Leite B. da Silva\**

### Introdução

Gosto de livros, gosto muito, quero-os sempre por perto. Para mim, percorrer as linhas de um livro pela primeira vez é como descobrir as particularidades de um novo amigo, ou o encantamento de um lugar, visitado pela primeira vez. Ao passo que reler uma obra é, para mim, como que reencontrar um amigo distante, querido, que há muito não via, ou mesmo como retornar àquele lugar pitoresco que, guardado na memória, volta a ser visitado em uma página qualquer.

Mas tenho percebido que de todos os livros que estão sempre ao meu redor, um – específico – tem tido mais presença que os demais: o LIVRO DIDÁTICO. E não sei mesmo dizer se neste momento cabe o termo felizmente ou se a ele adiciono um prefixo e o torno pesado, pedante: a obrigação do convívio não me permite percebê-lo “amigo”.

Se nos “conhecemos” quando eu, ainda menina, tinha-o como material escolar, hoje – professora que me tornei – tenho-o como instrumento de trabalho. E essa relação, íntima pela necessidade imposta a mim, fez com que surgissem questionamentos acerca dos discursos reproduzidos pelo livro didático que puderam ser colocados em prática durante o desenvolvimento de minha pesquisa de dissertação de mestrado.

---

\* Colégio Castro Alves, Cariacica, ES, Brasil. [fabrisal@gmail.com](mailto:fabrisal@gmail.com).

Este texto que por hora se apresenta é, portanto, o resultado desses questionamentos e, na incumbência de oferecer aqui as informações necessárias ao trajeto a ser percorrido pelo leitor durante toda esta caminhada, realizada em forma de pesquisa acadêmica, obrigo-me a refletir, eu mesma, acerca de meus próprios passos e buscar, assim, as motivações que originaram tal pesquisa.

Acontece que, capixaba por nascimento – mineira por parte de pai, baiana por parte de mãe – tornei-me nordestina por coração. E as andanças que tenho realizado fizeram-me perceber que, assim como já haviam observado Drummond e Rosa, o mundo é vasto e a travessia é longa. Mas, acima de tudo, fizeram-me perceber que a distância entre o mangue e o sertão, entre os pampas, a caatinga, o cerrado e a Amazônia é bem mais que geográfica: é econômica. Dessa forma, nascer no norte ou no sul, no litoral ou no interior já produz sentido acerca do indivíduo, acerca do ser social.

E isso fez com que surgisse em mim a necessidade de empreender uma discussão acerca dos efeitos de sentido produzidos pelo livro didático naquilo que se refere à diversidade regional e à pluralidade cultural do Brasil, afinal o que tenho presenciado nestas andanças por este diverso país não se relaciona com o Brasil que me foi apresentado, na escola, por esse material didático.

Esta atividade que, sem deixar de ser prazerosa – na medida em que se debruçar sobre a diversidade cultural do país, ainda que teoricamente, é um exercício de muita satisfação – provoca/ou, em mim, certa consternação; visto que, inserida no sistema educacional, ocupo a posição-sujeito professor e deparo-me, assim, com os efeitos de sentido que minha própria prática habitual pode acarretar.

Tendo definido, então, que o tema da pesquisa seria a diversidade geográfica brasileira tomada sob o enfoque de uma formação ideológica do capitalismo, restava tão somente definir o corpus. Foi então que, em leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebi a desconexão que existia entre o discurso desses documentos a respeito da prática que

deveria ser tomada em sala de aula, e o discurso dos livros didáticos, em que a prática se realiza efetivamente.

Dessa maneira, as materialidades se apresentaram, constituindo não um *corpus*, mas um *corpora*, em que as sequências discursivas de um e de outro seriam tomadas para que se pudesse analisar os efeitos de sentido produzidos por seus discursos.

Os *corpora* da pesquisa constituem-se, então de sequências extraídas dos:

*PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS e dos LIVROS DIDÁTICOS*

- *GEOGRAFIA - PROJETO ARARIBÁ*
- *CONSTRUINDO A GEOGRAFIA - O Brasil e os brasileiros*

Para definir quais os livros que fariam parte da pesquisa, julguei necessário estabelecer certos critérios de escolha. O primeiro deles é que os livros didáticos deveriam, antes de tudo, terem sido aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático; além disso, compreendi que seria interessante a escolha de livros referentes à disciplina de Geografia, especificamente do 7<sup>o</sup> ano<sup>1</sup> do ensino fundamental já que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, estas são matéria e série responsáveis por tratar diretamente das questões alusivas à diversidade brasileira<sup>2</sup>; e, por fim, mas extremamente significativa, que fossem obras de grande circulação, adotadas de forma igualitária em escolas de todas as regiões do país.

Durante as análises, guiei-me pela fundamentação teórica e metodológica da Análise do Discurso de vertente pecheutiana. A referida disciplina que tendo o discurso como seu objeto de estudo, o toma como um elemento sócio-histórico, e busca compreender os efeitos de sentido que suas práticas podem acarretar; afinal, como afirma Orlandi (2007, p. 15) a palavra discurso tem, etimologicamente, “a ideia de curso, de percurso, de

---

<sup>1</sup> Anteriormente, denominada 6<sup>a</sup> série.

<sup>2</sup> Julgo necessário informar que a escolha do livro de Geografia, especificamente, deveu-se unicamente ao fato citado (ser esta a disciplina responsável por tratar, diretamente, das questões relacionadas à diversidade regional do país), e não ao fato de ser a disciplina que tenho maior ligação, já que sou professora de Língua Portuguesa.

correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2007, p. 15).

Esta pesquisa dialoga, ainda, com os trabalhos de Marx acerca da ideologia como função das relações de dominação de classe; e, com os trabalhos de Althusser a respeito do funcionamento da Escola como Aparelho Ideológico de Estado enquanto mecanismo de perpetuação e reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração, tomando a escola também como o lugar/arena de luta de classes.

Neste ponto de partida faz-se necessário, então, organizar o trajeto, planejar o caminho, traçar as rotas que serão trilhadas neste percurso acadêmico, que contará com três paradas. Cada parada – em forma de capítulo – procurará compreender os aspectos que se referem à pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado *Mapeando Caminhos*, apresentará as delimitações da Análise do Discurso, sua constituição como uma disciplina de entremeios, em especial naquilo que se refere a Marx e a seu enfoque no materialismo histórico-dialético, além de sua contribuição para se compreender que a ideologia, materializada em discursos, produz efeitos de sentido entre interlocutores; e, ainda, para compreender como se dá a constituição ideológica do sujeito.

Procuró, neste capítulo, construir o arcabouço teórico que me permitirá compreender a forma pela qual o discurso do livro didático de Geografia, ancorado no discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, funciona e produz sentido em uma sociedade que, capitalista, busca no ambiente escolar a formação necessária a sua mão de obra.

O segundo capítulo, com o título de *Trilhando Rotas*, tratará dos pontos relacionados diretamente com a educação. Especificamente, a educação constituída no modo de produção capitalista, e a educação como um Aparelho Ideológico de Estado; além das leis e dos programas governamentais que tratam especificamente da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que já darão início às análises, e o Programa Nacional do Livro Didático.

Iniciar a análise neste capítulo, e tomar os Parâmetros como materialidade discursiva, permite que se observe o movimento do discurso e os (des)caminhos percorridos por ele até o livro didático.

E, no terceiro capítulo, *Geografando discursos*, constará a análise dos livros didáticos. Neste capítulo serão apresentadas as sequências discursivas que contrapostas às análises do capítulo anterior, possibilitarão o estudo acerca das práticas discriminatórias presentes nos livros didáticos e, por consequência, na escola.

Tomando como materialidades discursivas os recortes dos livros citados, procurei perceber o funcionamento do discurso nestas obras e a maneira com a qual os discursos discriminatórios estão sendo (re)produzidos na escola.

Essas análises possibilitam a compreensão da forma com a qual o discurso da diversidade, presente nos parâmetros, deriva para o discurso da desigualdade, nos livros didáticos, como se pode perceber nas sequências que adianto

1. Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998a, p. 7)
2. O Nordeste caracterizou-se como a principal região brasileira de repulsão de população, enquanto o Sudeste foi caracterizado como região de atração de população. (G-PA, p. 25)

O primeiro recorte, extraído do tópico *OBJETIVOS*, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta a importância de se valorizar a diversidade do patrimônio brasileiro. No entanto, este discurso desliza e surge no livro didático produzindo o efeito de sentido da desigualdade, e a diversidade vista como que gradativa, ou seja, a diferença entre as regiões faz com que uma seja superior à outra, como encontrei neste recorte 2, retirado de um livro didático, e em vários outros recortes, dos quais tratarei no 3º capítulo.



E, finalizando o trabalho, mas não a discussão, apresento o *Ponto de Parada* de minha pesquisa, e o faço consciente de que o “fim deste percurso não é (jamais) o fim da caminhada”, ao contrário. O que espero é, justamente, que os resultados obtidos na pesquisa possibilitem a reflexão e por consequência contribuam com os estudiosos que se dedicam à linguagem enquanto prática social, institucionalizada tanto historicamente quanto sobre uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo; espero, ainda, poder contribuir para a discussão de como a escola está reproduzindo os discursos discriminatórios presentes na sociedade brasileira, por meio dos discursos da diversidade e da pluralidade presentes no livro didático, atrelados aos discursos referentes ao trabalho e ao crescimento econômico do país.

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARAÚJO, R.; GUIMARÃES, R. B.; RIBEIRO, W. C. **Construindo a Geografia: o Brasil e os brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Ed. Primeiros Passos).
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Geografia. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**. Geografia. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007.

CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula**. 8. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FLORÊNCIO, A. et al. **Análise do Discurso: fundamentos e prática**. Maceió: Edufal, 2009.

MAZÃO, A. **Projeto Araribá: Geografia**. São Paulo: Moderna, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999.

**As vivências socioculturais e seus impactos  
na produção textual de estudantes da EJA:  
por uma metodologia arqueológica multidisciplinar**

*Fernanda Matos de Oliveira*<sup>\*</sup>

*Maria Rosani D'Avila Pereira*<sup>\*\*</sup>

*Jaqueline Rosa da Cunha*<sup>\*\*\*</sup>

## **Introdução**

A produção de um texto dissertativo-argumentativo mostra-se extremamente complexa para os estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que, na maioria das vezes, retornam ao processo de escolarização após anos afastados do ambiente acadêmico, com uma ampla bagagem sociocultural. A maioria julga que escrever um texto dissertativo-argumentativo deve ser um ato de desafogo de suas vivências e pensamentos e, assim, se dispersam das técnicas exigidas por esse tipo textual. No Laboratório de Apoio Didático de Língua Portuguesa (LAD), situado no Campus Porto Alegre do IFRS, trabalha-se para aperfeiçoar a produção textual dos estudantes da EJA, tendo como principais objetivos: ampliar a bagagem literária do estudante; transformar seu juízo de valor em

---

<sup>\*</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. fernmatos@gmail.com.

<sup>\*\*</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. mrdpo1@gmail.com.

<sup>\*\*\*</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br.

argumentos sólidos para serem utilizados na argumentação textual; trabalhar pontualmente as fases de uma produção textual (introdução, desenvolvimento e conclusão); e auxiliar na busca de informações confiáveis que corroborem com o que será defendido em seus textos.

Pesquisas sobre como funciona o processo de leitura, o pensamento e a escrita são feitas metodologicamente de forma multidisciplinar, analisando o histórico (não só escolar, mas pessoal) do estudante, a partir de referências teóricas de diversas áreas do conhecimento, como os autores: Magda Soares, que em sua obra *Letramento – um tema em três gêneros*, afirma que o letramento possui duas dimensões, sendo eles, de certa forma, paradoxais, a dimensão social e a dimensão individual. Na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, enquanto que na dimensão individual, o letramento é tido no âmbito pessoal. Além disso, afirma que “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” Soares (2004, p. 16); Gabriel Perissé, que nos inspira com seus pensamentos no livro *Ler, Pensar e Escrever*: “Quem lê melhor aprende a pensar melhor e a escrever com mais espontaneidade.” [...] “Não seremos "libertados" da responsabilidade de aprender por conta própria que ler, pensar e escrever são ações simultâneas ao existir.” (PERISSÉ, 2011, p. 10); Roland Barthes, que nos ajuda a pensar e a ensinar sobre a importância da exatidão das palavras em *Aula*; Michael Foucault, que, entre tantos escritos, utilizamos para o ensino-aprendizagem o garimpar do percurso e da construção das ideias, tal qual o teórico nos indica: “Uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (malgrado sua diversidade por vezes extrema, malgrado sua dispersão no tempo) de um mesmo jogo de relações.” (FOUCAULT, 2009, p. 76). Nosso trabalho também se inspira em Emília Ferreiro, pois ela, por meio de suas ideias, procura demonstrar que o analfabetismo e o fracasso escolar são problemas de dimensões sociais e não consequências de vontades individuais. Afirma

que a desigualdade social e econômica se manifesta, também, na desigualdade de oportunidades educacionais. A autora entende a teoria de Piaget como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento, que é resultado da atividade do próprio sujeito e não de métodos ou pessoas, ou seja, o sujeito é produtor do seu próprio conhecimento. Com base nesse pensamento, fazemos uma varredura na história da aprendizagem de cada estudante atendido, para entendermos em que momento do seu aprendizado houve a ruptura do entendimento e o porquê disso. Descoberta a causa, tratamos de refazer o caminho, fortalecendo cada pessoa dentro das suas necessidades de aprendizado. Outro teórico que embasa o Lad de Língua Portuguesa é Philippe Willemart, que nos ensina a observar o caminho mental através das rasuras realizadas nos textos. Para ele, “a rejeição das palavras, parágrafos, até de capítulos, é parecida com a formação do sujeito freudiano que, por um processo inconsciente de rejeição e de aceitação, se libera ou aceita qualidades ou maneiras de viver e de pensar provenientes de familiares”. (WILLEMART, 2009, p. 38) Levar em consideração o processo mental de criação e a longevidade da memória nos ajuda a aprimorar métodos de ensino-aprendizagem que levam em consideração não apenas as regras gramaticais de forma dura, mas o caminho mental que cada pessoa percorre para chegar ao aprendizado e para reter as informações aprendidas.

Além dos autores citados, nosso trabalho baseia-se também em José Cirillo, Humberto Maturana, Llorenç Guilera Agüera, Cecília Almeida Salles, entre outros. Após a pesquisa, leitura de teóricos e a análise da situação individual de cada estudante a ser atendido, é definido um método de ensino-aprendizagem específico para cada pessoa, levando em consideração, de forma freireana, suas vivências e experiências, predileções, aversões, etc. Assim, trabalha-se de modo que possam expôr isso formalmente em textos dissertativos-argumentativos. Após cada atendimento, percebe-se que os estudantes saem pessoas mais críticas e com pautas mais definidas; conseguem limitar seu ponto de vista para caber nas linhas que serão

cobradas em provas e concursos; além de conseguirem maior êxito em expressar suas ideias de forma sólida e persuasiva.

## Referências

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

PERISSÉ, G. **Ler, pensar e escrever**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

SOARES, M. **Letramento**; um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WILLEMART, P. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

## Um olhar para os desafios dos professores de língua portuguesa em Venda Nova do Imigrante – ES

*Fernanda Mazzini Gomes Del'Esposti*<sup>1\*</sup>

*Lenice Garcia de Freitas*<sup>\*\*</sup>

*Edenize Ponzo Peres*<sup>\*\*\*</sup>

### Introdução

Esta pesquisa é o resultado parcial de um estudo em andamento sobre os desafios com os quais convivem os professores de Língua Portuguesa que atuam em uma comunidade de fala colonizada por imigrantes italianos, especificamente, os docentes da escola Estadual Fioravante Caliman, localizada em Venda Nova do Imigrante, no Espírito Santo, município colonizado por imigrantes italianos.

Por meio de entrevistas, analisamos: a) as possíveis influências do contato linguístico que ocorreu no município, nas práticas dos professores de Português, com relação ao relacionamento entre alunos, funcionários e ex-alunos da escola; e b) como essa comunidade escolar convive com as variedades linguísticas que, constantemente, são agregadas por meio da chegada de indivíduos oriundos de outras regiões.

---

\* Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. fernandamazzini79@gmail.com.

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [lelefreita@hotmail.com](mailto:lelefreita@hotmail.com).

\*\*\* PUC-Minas, Belo Horizonte, MG; Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES; Mestrado Profissional em Letras-IFES, Vitória, ES, Brasil. Bolsista da Capes. eponzoperes@gmail.com.

Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas observações da prática escolar dos agentes de educação e também foram feitas entrevistas com professores de Língua Portuguesa, funcionários, alunos e ex-alunos da escola, descendentes e não descendentes de imigrantes, sob a perspectiva da Sociolinguística, na vertente educacional (BORTONIRICARDO, 2004, 2005, 2011; BAGNO, 2007). Outras análises serão realizadas, para se observar como ocorrem as situações de contatos linguísticos e quais são os desafios que os professores de Língua Portuguesa encontram em sala de aula para promover um ensino eficaz das variedades cultas do português e de que forma podem promover ações em prol da valorização da língua e da cultura de descendentes de imigrantes e os não descendentes.

## **Metodologia**

A localidade selecionada para esta pesquisa é a Sede do município de Venda Nova do Imigrante, especificamente, a escola Fioravante Caliman, onde duas das autoras atuam como professoras de Língua Portuguesa. Seguem algumas considerações relevantes sobre o município e a escola de acordo com Plano Municipal de Educação (PME): i) Venda Nova do Imigrante está localizada na microrregião de Afonso Cláudio e na mesorregião denominada Central Espírito-Santense, a 110km da Capital, Vitória; ii) sua altitude é de 730m na Sede, porém algumas localidades estão situadas acima de 1.200 metros. O ponto culminante do município está a 1.548 metros; iii) o município é referência nacional no agroturismo, ganhando, com méritos, o título de Capital Nacional do Agroturismo pela Abratur, em 1993; iv) em termos de sua constituição histórica, os primeiros italianos chegaram à Região de Venda Nova, em 1892, oriundos da província de Treviso, Região do Vêneto, região norte da Itália; v) até 1957, Venda Nova era uma comunidade bastante fechada, composta, em sua maioria, por descendentes de italianos. A partir da década de 1950, a região se viu desvendada pela Rodovia Federal Presidente Costa e Silva, a BR 262, que corta



o município; vi) a comunidade, que surgiu com a chegada dos primeiros imigrantes italianos, guarda traços muito fortes dessa cultura, os quais ainda são conservados atualmente, principalmente o espírito de união comunitária e progressista.

A pesquisa foi realizada na escola Fioravante Caliman, que apresenta as seguintes características: i) foi fundada em meados do século XX, quando Venda Nova já era uma vila e fazia por merecer uma educação de qualidade; ii) muitos adolescentes que terminavam o ensino primário não tinham como prosseguir seus estudos, pois não havia escola que oferecesse ensino além do nível fundamental. Dessa forma, a alternativa era continuar os estudos em seminários religiosos; iii) o padre Cleto Caliman, um filho da terra, dos muitos saídos para os seminários, no dia 27 de julho de 1962 deu à pequena vila o marco inicial da construção da escola; iv) a EEEFM Fioravante Caliman conta com estudantes de diversas origens e níveis sociais, atendendo a alunos da zona urbana e, em maior escala, da zona rural.

Participaram desta pesquisa 78 pessoas, dentre elas descendentes de imigrantes italianos originários do Vêneto e pessoas oriundas de outras cidades e estados brasileiros: três professoras de Língua Portuguesa que atuam na escola; uma professora aposentada de Língua Portuguesa, que atuou na escola há mais de vinte anos; uma pedagoga e uma coordenadora de turno; dois ex-alunos com idade entre 40 e 50 anos; e setenta alunos, sendo dez de cada sala, cinco meninos e cinco meninas com idade entre 15 e 18 anos, que estudam nas três séries do ensino médio.

Dentre os entrevistados, entre professores, funcionários e ex-alunos, apenas uma professora veio de outra região; todos os outros são descendentes de imigrantes italianos provenientes do Vêneto. Dos 70 alunos que responderam ao questionário escrito, 41 nasceram em Venda Nova do Imigrante e os outros 29 são provenientes de outras cidades do Espírito Santo, além de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, dentre outros.

Os dados foram coletados na escola Fioravante Caliman, por meio de questionário escrito e oral, entrevistas e observação participante.

As entrevistas e os questionários foram aplicados entre os meses de agosto a novembro de 2019 e versam sobre o sentimento em relação à língua dos antigos imigrantes italianos; a percepção de traços fonéticos da língua vêneta em pessoas da comunidade; sobre como os professores e os alunos observam as variações linguísticas em sala, bem como o preconceito linguístico; e se os alunos gostariam de aprender a língua de seus antepassados.

A partir dos dados gerados, foi possível observar como ocorreu o contato cultural e linguístico na localidade e como professores, alunos e pessoas da comunidade analisam as variações que constantemente são agregadas à comunidade.

### **Análise dos dados**

Das entrevistas com professores de Língua Portuguesa, funcionários e ex-alunos, realizada por meio de perguntas feitas oralmente, obtivemos os seguintes resultados:

- Todos os professores, funcionários e ex-alunos entrevistados conhecem pessoas na família ou na comunidade que falam a língua falada pelos imigrantes italianos;
- Observam que essas pessoas falam apenas em algumas ocasiões: nos encontros de família, na reunião semanal após a missa de domingo, na Serenata Italiana, na Festa da Polenta ou em festas das comunidades e cantorias;
- Dentre os sete descendentes entrevistados, quatro entendem um pouco a língua trazida pelos imigrantes, mas não falam;
- Esses quatro também percebem, na própria fala, traços da língua dos antepassados e dizem ter sofrido preconceito por sua forma de falar;
- Os professores de português entrevistados dizem prezar pela valorização das variações linguísticas manifestadas em sala e que deveriam proporcionar aos alunos mais projetos voltados para essa temática;
- Dos quatro professores entrevistados, dois dizem já ter percebido preconceito linguístico em sala, e realizaram uma interferência;

## Alguns depoimentos evidenciam os sentimentos dos entrevistados em relação à língua dos imigrantes italianos:

<p><i>“Infelizmente a gente perdeu... nós perdemos bastante da questão da língua. “Então eu cresci falando dialeto com naturalidade, para mim era a minha língua materna, era minha língua cotidiana. Depois eu vim estudar o standard com o Padre Cleto em mil novecentos e alguma coisa”.</i> (CB, 47 anos, professora no ensino fundamental I, ex-aluna)</p>
<p><i>“Emoção. Lembro dos meus avós que falavam muito em italiano”.</i> (RM, 39 anos, professora de Língua Portuguesa na escola Fioravante)</p>
<p><i>“Frustração, por não ter sido ensinado na infância”.</i> (RF, mais de 40 anos, professor no Ensino Médio, ex-aluno)</p>

Os depoimentos abaixo demonstram como os descendentes percebem na própria fala, traços da língua dos antepassados e dizem ter sofrido preconceito com a forma de falar:

<p><i>“Na escola... na faculdade eu tive correções”.</i> <i>“Não me lembro de um exemplo específico, mas tinha. Eu quando fui estudar em Cachoeiro e conviver com pessoas da cidade, era nítida a diferença na forma como eu falava, a cultura que eu levava na forma de falar. E eles falavam: Você é da roça né, EML, lá do interior, lá do mato. E eu me sentia diminuída e pensava que eles eram melhores do que eu”.</i> (EML, 50 anos, professora de Língua Portuguesa aposentada)</p>
<p><i>“Aí quando vem alguém de outro lugar, né”.</i> <i>“A gente só percebeu porque eles começam a corrigir a gente”.</i> (RFR, mais de 50 anos, pedagoga)</p>
<p><i>“Porque a gente fala “portom” “batom”.</i> <i>“Eles percebem isso na hora”.</i> (EF, mais de 40 anos, coordenadora)</p>

Sugestões e ações em prol da valorização da diversidade linguística e da língua e da cultura italiana em Venda Nova do Imigrante:

- Produção e divulgação de um dicionário da língua trazida pelos imigrantes italianos.
- Uma produção em vídeo para documentar, na língua trazida pelos imigrantes italianos, receitas tradicionais da cultura local;
- Convidar diversas pessoas da comunidade para mostrar a língua e os costumes para os estudantes;
- Inserção da língua italiana na educação infantil;
- Placas de identificação de pontos turísticos em italiano standard e vêneto.

## Conclusões

Os resultados parciais mostram que ainda há fortes traços fonéticos, provenientes do vênето, na fala dos profissionais que atuam na escola e que tal percepção só foi possível pela convivência com pessoas de outras localidades. Também percebe-se um esforço dos agentes escolares para o fim do preconceito linguístico na escola.

Nesse contexto, faz-se necessário discutir as políticas linguísticas e as práticas escolares diante da diversidade linguística, juntamente com a comunidade escolar.

## Referências

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico sobre migração. São Paulo: Parábola, 2011.

## O recurso linguístico da gíria utilizado pelos adolescentes que cumprem medida de internação socioeducativa

*Fernando Miranda Arraz*<sup>1</sup>

### Introdução

Embora a linguagem seja vista como um meio de comunicação entre as pessoas, visando à clareza para uma melhor compreensão, no contexto estudado, isto é, no Sistema Socioeducativo, os usuários da linguagem buscam a comunicação apenas com as pessoas do seu grupo. Quando esses grupos sociais restritos, pelo contato com a sociedade, vulgarizam seu comportamento e sua linguagem, perde-se o signo de grupo. No caso da gíria, ela se incorpora à língua oral popular ou segundo alguns estudiosos mais ortodoxos, simplesmente parte do vocabulário popular. A gíria, portanto, é uma forma de expressão cultural, manifestada linguisticamente.

Os motivos que justificam a realização e investigação da presente pesquisa perpassam por duas esferas: contexto acadêmico e pessoal. Em relação ao viés acadêmico, além de representar um material de estudo importante para as pesquisas sobre linguagens, a opção por estudar a temática, justifica-se, também, por se tratar de um assunto pouco estudado no campo da linguística atual e principalmente pela ausência de material aprofundado sobre o uso e reconhecimento de gírias provenientes de um ambiente socioeducativo, de forma que ocorra uma contribuição científica. No que diz respeito a esfera pessoal, o interesse por esta

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. fernandomarraz@gmail.com.

pesquisa emerge de minha experiência no campo profissional e atuação direta com adolescentes que cumprem medida de internação socioeducativa.

O interesse pelo tema gíria nesta pesquisa vai além de tornar conhecida a linguagem de privados de liberdade, mas sim em tratar a gíria como fonte criativa e significativa por parte de seus usuários, que, como falantes intuitivos do português e atuantes no processo comunicativo, são capazes de originar formas léxicas previstas pelo nosso sistema linguístico.

## **A gíria**

Com a iniciação dos estudiosos da linguística no Brasil, a gíria passou a ser estudada, aqui a partir da década de 70, em uma perspectiva descritiva e não normativa como faziam os poucos gramáticos que se dispunha maltratá-la. Quem mais se destaca, nesse estudo, é o professor Dino Preti, que com sua equipe de estudo, colaborou muito para quebrar o sentido pejorativo em que cercava o vocabulário da gíria, até poucos anos.

Para Cabello (2002), a gíria caracteriza-se por se manter intencionalmente secreta, sendo ininteligível aos profanos e funcionando como arma de defesa contra os demais elementos da sociedade. Embora essas linguagens estejam circunscritas exclusivamente ao campo lexical, estão ligadas a alguns tipos de variações socioculturais de linguagem e são empregadas para caracterizar a expressão de modos peculiares de pensar e de agir ou para nomear atividades específicas, servindo para uma comunicação mais enfática e, de acordo com as circunstâncias sociais.

A gíria é uma linguagem de costume popular, criada e utilizada por determinados grupos sociais ou profissionais, sendo criadas para substituir termos ou conceitos oficiais usados tradicionalmente. Sendo assim, a gíria é um acontecimento de linguagem especial que versa no uso de uma palavra não consagrada para assinalar outras palavras da língua formal.

Segundo Preti (2007) a gíria não pode ser representada nem definido da mesma maneira em todas as línguas, ele pode ser estudado sob dois aspectos: a) signo de grupo – vocabulário típico de grupos restritos; e b) a

gíria comum – quando já ocorreu a vulgarização do fenômeno e este se torna popular. Esta pesquisa aborda essencialmente o primeiro aspecto.

A gíria de grupo é aquela que é usada por grupos sociais que se encontram em restrição, tendo um comportamento diferenciado. Possui caráter criptográfico, ou seja, é uma linguagem codificada de tal forma que não é entendida por aqueles que não pertencem ao grupo. Ao usar a gíria os falantes sentem-se mais admirados, e até mesmo com uma certa autoridade, isto serve como um diferencial do grupo contribuindo para o processo de autoafirmação do sujeito. Expressa a sua posição contrária aos valores tradicionais da sociedade, preservando assim a segurança do grupo, pois em determinadas situações a comunicação não consegue existir com aqueles que não pertencem a este ambiente. Quando a definição das gírias sai do campo do grupo, novas terminologias são criadas para que se mantenha sua maneira criptográfica, por isto trata-se de algo transitório, em constante renovação.

### **Gírias dos privados de liberdade**

A partir do momento em que o adolescente e/ou jovem ingressa em uma instituição de internação ele tem a perda do seu eu, ao se deparar com normas e circunstâncias que antes fazia sozinho. E ainda em seu alojamento, é submetido a uma série de perguntas feitas por seus companheiros para decidirem se ele pode ou não fazer parte do grupo.

A linguagem criada nos centros socioeducativos pode ser considerada dinâmica e metafórica em seu interior, trazendo, muitas vezes, à tona o comportamento social dos adolescentes e/ou jovens que compõem esse ambiente, através das formas estranhas e pejorativas. A gíria não é uma linguagem independente, mas uma forma parasitária da língua, da qual utiliza a fonética, a morfologia, a sintaxe e o léxico, ou seja, os processos de criação da gíria são os mesmos da língua comum (CABELO, 2002).

A construção de um vocabulário gírio, embora possa parecer senso-comum, está longe de ser uma tarefa singela e comum. Deve haver uma grande preocupação com a representatividade do corpus e com o

estabelecimento de critérios claros, além do conhecimento e o respeito às normas e padrões estabelecidos pelos estudos dos léxicos.

O vocabulário gírio, diante da dinâmica social e estrutural da língua, pode representar a máxima da relação indivíduo e corpo coletivo, pois é conhecida como linguagem hermética de grupos peculiares e como instrumento de exclusão e segregação, os quais a utilizam como construto simbólico do pertencimento e identidade. Além da agressão aos costumes do grupo social maior, institucionalizado, esse comportamento revela uma necessidade de autoafirmação. A constante busca de identidade, de forma agressiva ou não, está marcada na linguagem dos acautelados em uma unidade socioeducativa de internação, por um léxico peculiar que contrasta com o uso da comunidade externa (SILVA, 2014).

A intenção da pesquisa é retirar das análises que serão coletadas no corpus gírio, a ideia de que essas unidades lexicais podem criar um contexto novo, um ambiente livre das coações e das normas decorridas do ambiente socioeducativo, ressaltando que a partir deste ambiente inovador pode-se alcançar a almejada liberdade do acautelado de uma forma simbólica. Esse universo significativo promovido pelo conjunto das gírias passa a ser de extrema importância para a adaptação do acautelado, uma vez que o adolescente que se encontra em cumprimento de internação passa a se adaptar e a conviver mais facilmente com a sua rotina por meio de um outro viés que não o trazido pelos valores e regras institucionais de segurança.

### **Uma breve análise de dados**

A gíria dos privados de liberdade em um ambiente socioeducativo, no qual irei intitular como “gíria socioeducativa”, confirma as tendências temáticas que preponderam nesse vocabulário. Os dados linguísticos oferecidos pelo corpus conduzem aos conceitos-eixo que formam campos semânticos concretos, por meio de uma rede de constelações sinonímicas relacionadas a tais temas.



Vale ressaltar que as respectivas gírias foram coletadas em atendimentos técnicos com os referidos jovens acautelados, optou-se por este método, uma vez que o técnico é considerado um servidor do ambiente socioeducativo, evitando assim a resistência e desconfiança dos jovens acautelados, pois com pessoas conhecidas eles se sentem mais à vontade e dispostos a um melhor diálogo.

Foram selecionados os principais vocábulos coletados pelos informantes durante este início de pesquisa em conversas informais com os jovens acautelados, e no qual serão destacados os principais diante das respostas dos selecionados:

**Quadro 1-** Gírias coletadas com os adolescentes privados de liberdade

<b>GÍRIAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
azul	esperto
badalo	órgão genital masculino
barraco	alojamento/ dormitório
blindada	marmitex
boi	vaso sanitário
cabuloso	estranho; diferente; esquisito
cachorro	nádegas
castelar	masturbar
catatau	carta ou bilhete
cavalo doído	fuga
cheroso	sabonete
chucho	objeto artesanal usado como arma pelos internos
churros	fezes
coruja	cueca
crocodilo	não confiável
dentária	escovar os dentes
descalço	desarmado
duzentão ou jack	estuprador
fita	roubo; furto
ganha	bermuda; shorts
graxa	manteiga servida no pão
grude	comida
jega	cama
larica	vontade de comer
marrocos	pão
pestana	cochilo
pipa	bilhete
praia	chão do alojamento
rato	interno que furta do outro
remo	colher

<b>seguro</b>	ameaçado
<b>tia</b>	corda improvisada
<b>ventana</b>	janela
<b>zoiuda</b>	televisão

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

É perceptível uma estreita relação entre as atitudes sociais vivenciadas pelo grupo investigado e a linguagem por ele utilizada, ou seja, é perceptível que as escolhas lexicais, no caso, a predileção pelo uso da gíria (e, em especial, de algumas gírias) não é algo gratuito, mas, de fato, demonstra a compreensão do valor que o uso adequado dessa variedade assume no interior do grupo.

Em razão disso, é possível perceber que essa variedade não serve apenas, pura e simplesmente, para a comunicação, mas também representa claramente uma manifestação de força social no âmbito do grupo. É importante é imprescindível uma pesquisa aprofundada sobre as gírias socioeducativa dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas.

### **Considerações finais**

Divulgando esse universo linguístico que circunda o uso da linguagem gíria, especialmente desse grupo pouco acessível – adolescente e/ou jovens infratores – esperamos contribuir para a valorização dessa variedade linguística que, apesar de constituir-se um fenômeno indispensável no processo natural de renovação da língua, ainda é, por muitos, condenada. Ao ponderarmos a linguagem usada por esses jovens, deparamo-nos com a realidade com a qual convivem que, assim como seu vocabulário, é diferente de qualquer outra realidade. Com este estudo, esperamos também colaborar para a desmistificação da linguagem gíria para o público em geral, corroborando que essa variedade deve ser considerada como importante, especialmente por, além de ser mais uma forma de comunicação, fortalecendo as relações sociais e de comportamento entre os integrantes do grupo que a utiliza.

Com este estudo se espera uma contribuição para a desmistificação da linguagem gíria para o público em geral, demonstrando que essa variedade deve ser considerada como importante, especialmente por, além de ser mais uma forma de comunicação, fortalecer as relações sociais e de comportamento entre os integrantes do grupo que a utiliza. Apresentando esse universo linguístico que circunda o uso da linguagem gíria, especialmente desse grupo pouco acessível – adolescentes e/ou jovens infratores – espera-se contribuir para a valorização dessa variedade linguística que, apesar de constituir-se um fenômeno imprescindível no processo natural de renovação da língua, ainda é, por muitos, estigmatizada.

Em suma, entende-se que ainda há muito a ser pesquisado a respeito da gíria de grupos restritos e, em razão disso, outros estudos fazem-se necessários, inclusive, com novos olhares acerca desse objeto em particular, por vezes pouco valorizado em estudos linguísticos. Espera-se que este estudo venha contribuir para um novo olhar sobre essa variedade linguística, de forma a valorizá-la, não só entre os estudiosos da linguagem, mas também junto ao público em geral.

## Referências

- CABELLO, A. R. G. Linguagens especiais: realidade linguística operante. **UniLetras**, Ponta Grossa, v. 24, n. 1, p. 167-182, 2002.
- PRETI, D. F. **O léxico na linguagem popular**: a gíria. 2007. Disponível em: <<https://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp18/o2.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.
- SILVA, W. F. R. da. **Gírias do sistema prisional paranaense**: a linguagem dos presídios ultrapassando seus muros. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

**Viver dói:  
a carnavalização e o realismo grotesco na obra de Chiquinha  
e suas contribuições na formação de leitores responsivos**

*Flavia Rangel Pimenta Castelione\**

*Priscila de Souza Chisté Leite\*\**

### **Introdução**

Alguns autores investigaram a linguagem verbo-visual e sua interface com a educação. Dentre eles, podemos citar Santos e Vergueiro (2012), Ramos (2009) e Silva (2013). Contudo, esse tema toma um direcionamento especial quando analisado pelo ponto de vista bakhtiniano. Entre os pesquisadores brasileiros, Brait (2010), em sua discussão sobre a verbo-visualidade numa perspectiva dialógica, traz como indissociáveis as dimensões verbal e visual dos quadrinhos. Separá-los seria como amputar o membro de um todo, pois a produção de sentido num texto desse gênero se dá de forma integrada, articulada. Tal indissociabilidade evoca o célebre poema de Gregório de Matos Guerra: “O todo sem a parte não é todo, / A parte sem o todo não é parte, / Mas se a parte o faz todo, sendo parte, / Não se diga, que é parte, sendo todo” (GUERRA, 1998, p. 27).

O poema cultista do *Boca do Inferno* fala com requinte sobre unidade na diversidade e como cada parte do todo tem a contribuir na construção de sentidos. Nesse sentido, podemos considerar que texto é uma

---

\* Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. flaviapimentah@gmail.com.

\*\* Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. priscilachiste.ufes@gmail.com.

construção integrada, uma tessitura, como a própria gênese da palavra *texto* sugere - o verbo *texere*, do latim, significa *tecer*. Logo, vê-se que textos são unidades, todos significativos, enunciativos.

Para Brait (2010, p.63), na perspectiva bakhtiniana, o enunciado “[...] é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado”. Não se pode, portanto, pensar em separar os enunciados – que aqui são de natureza verbo- visual – dissociando suas unidades constitutivas.

Bakhtin (2003) nos ensina que gêneros do discurso são *enunciados*, os quais apresentam certos traços de estabilidade, características que se repetem em sua estrutura textual – seu corpo físico. Já o caráter discursivo abordado pelo estudioso russo evidencia o aspecto subjetivo da enunciação, que está sempre impregnada de ideias, valores, visões de mundo. Aquilo que não é dito explicitamente também fala. Isso implica dizer que o texto é um enunciado concreto, situado social e historicamente no tempo e no espaço.

Em se tratando de textos verbo-visuais, como os quadrinhos que ora analisamos, Brait (2010), ao dissertar sobre a teoria dos gêneros de Bakhtin, afirma também que tais enunciados não encontram sentido completo em sua independência, quer dizer, um objeto do discurso não se sustenta longe do seu contexto enunciativo – seu suporte de confecção, divulgação e leitura. Ainda que façamos um detalhamento dos seus elementos constitutivos, da sua estilística, o tema se torna insuficiente, incompleto, sem o contexto de produção do seu discurso socialmente ambientado, em um dado recorte temporal.

### **Percurso metodológico**

A análise e teoria do discurso, defendida por Brait (2010) como grande herança do Círculo de Bakhtin, será norteadora da nossa investigação e das explorações aqui pretendidas. Portanto, temos como cerne da investigação a análise dialógica do discurso. Há várias vertentes da análise

discursiva, desde Gramsci, passando pela escola francesa, até chegar ao nosso principal aporte teórico: Bakhtin. Segundo Macêdo (2015, p.78), “A linguagem é entendida como uma arena de lutas, na qual diferentes discursos entram em relação: aproximam-se, afastam-se, estabelecem alianças em alguns momentos e geram conflitos em outros”. Entendemos, por conseguinte, ser a verbo-visualidade um desses terrenos em que a linguagem se revela, mostra-se, gera conflitos e entendimentos, sempre despertando novos e vários sentidos.

### **Revisão bibliográfica**

Werneck (2018) fala das contribuições do quadrinista Henfil na discussão da violência contra a mulher. O trabalho foi realizado na sala de aula do ensino fundamental, e a pesquisadora realizou-o também pelo Proletras e no Instituto Federal do Espírito Santo. Trata-se de uma investigação atual e que dialoga com a nossa. Eugênio (2017) fala das mulheres que produzem HQ e, nesse sentido, seu objeto de estudo está dentro da categoria verbo-visual e, é claro, numa perspectiva feminista, assim como o nosso.

A importância dos trabalhos citados nos lembra o que Braith (2010) vem salientando há anos sobre a dimensão verbo-visual de um texto, à luz da teoria dos gêneros de Bakhtin. A linguagem verbal e a visual são indissociáveis na interpretação do discurso. Nessa premissa pautamos nosso estudo, bem como pautaram Werneck (2018) e Langoni (2016).

### **Referencial teórico**

Nosso referencial teórico está ancorado em Mikhail Bakhtin e no Círculo, explorando, sobretudo, a teoria dos gêneros discursivos, da carnavalização, do realismo grotesco e da responsividade. Por meio de obras clássicas como a *Estética da Criação Verbal* (2003) e *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento* (2013) e de leituras sobre o

pesquisador russo da linguagem feitas por autores brasileiros, sobretudo Brait (2010), a qual relaciona as categorizações bakhtinianas ao gênero discursivo verbo-visual, buscaremos aproximações entre a obra de Chiquinha – Fabiane Langona- e as discussões sobre o machismo desenvolvidas pela artista por meio de suas obras e, assim, problematizar o tema com os alunos do 9º ano.

## Considerações

Várias pesquisas atuais tomam as representações femininas na linguagem verbo-visual e pretendemos trazer, nesse sentido, contribuições para as discussões de gênero. Se as questões ligadas ao gênero estão em voga é porque ainda se fazem muito necessárias e não podemos ignorá-las, e urge, no espaço da sala de aula, a abrangência de temáticas sobre a diversidade, não só no que tange ao feminino, mas nas discussões étnico-raciais, de classe. Entende-se que o espaço das aulas de língua portuguesa, devido aos diversos gêneros do discurso que o atravessam, tem muito a contribuir com a inserção dessas temáticas.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais**. São Paulo: Hucitec, 2013.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

EUGÊNIO, J. D. **Elas fazem HQ!:** mulheres brasileiras no campo das histórias em quadrinhos independentes. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GUERRA, G. de M. **Poesias selecionadas**. São Paulo: FTD, 1998.

LANGONI, A. C. **Histórias em quadrinhos do Universo Macanudo**: um caminho para a formação de leitores críticos. 2016. 246 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MACÊDO, É. S. de. **Leitura de imagem, dialogismo e graffiti**: contribuições para o ensino da arte. 2015. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SANTOS, R. E. dos; VERGUEIRO, W. História em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS- Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.

SILVA, A. V. T. A. Quadrinho é texto, não é pretexto: o uso de tiras, quadrinhos e cartuns no livro didático. In: 2<sup>a</sup> JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 2., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, 2013. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/1%20-%20ARTIGO%20->>. Acesso em: 01 jul. 2019.

WERNECK, G. C. **Violência contra as mulheres**: contribuições dos quadrinhos de Henfil para a formação do leitor crítico na escola. 2018. 300 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.



## O gênero textual diário como prática terapêutica nos anos finais do ensino fundamental

*Gilda de Almeida Bastos\**

### **Introdução**

Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, comumente, têm dificuldade para escrever textos, e é habitual ouvir reclamações quando lhes é apresentada uma determinada proposta de produção textual. Considerando isso, propomos o desenvolvimento de um tipo de escrita que consiga despertar o desejo de escrever e, dessa forma, promover o aperfeiçoamento da produção de textos: uma narrativa em que o aluno possa contar ações, fatos, sensações ou sentimentos de si mesmo, geralmente no formato de diário, de maneira que possa valer como “autoterapia” (GUELFY, 1998) para que o aluno seja capaz de transferir toda uma sucessão de emoções para o papel e, de certo modo, extravasar, podendo, ao falar de si mesmo, gostar de escrever. Assim, para possibilitar o aperfeiçoamento deste tipo de escrita narrativa, a pesquisa objetiva analisar, à luz do estudo dialógico, como os enunciados e encadeamentos semânticos e sintáticos, o uso de pronomes, dêixis e advérbios podem apontar marcas de subjetividade que tratam de sensações, emoções e sentimentos, compondo uma narrativa íntima que seja libertadora para quem escreve. O referencial teórico para o estudo do dialogismo e dos gêneros do discurso será de Bakhtin (2011a); sobre a escrita em diários, Lejeune (2014); gênero

---

\* Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [gildaab@gmail.com](mailto:gildaab@gmail.com).

textual, Marcuschi (2008); e, para trabalhar a escrita como competência comunicativa, Guedes (2009). A pesquisa será do tipo qualitativa, com algumas particularidades da pesquisa-ação e da participante, tais como o envolvimento e a convivência do pesquisador com os participantes da pesquisa. Um questionário foi aplicado com a intenção de verificar o gosto e o hábito de escrita dos alunos e de ajudar no estabelecimento de estratégias para alcançar os objetivos da pesquisa. Ao final, será elaborado um caderno pedagógico com orientações para o professor trabalhar o tema na sala de aula, com a finalidade de incentivar a escrita de textos narrativos sobre si mesmo e proporcionar o aperfeiçoamento das produções textuais.

### **A escrita em diários e o autoconhecimento**

O uso das tecnologias como ferramenta de comunicação e informação trouxe para os alunos, no contexto escolar, muitos benefícios. No entanto, a liquidez trouxe também o problema da individualização e seu desequilíbrio na Modernidade. Isso acontece porque, no aporte das relações apenas pelas redes sociais, muitos jovens e adolescentes sentem-se coibidos de se expressarem por medo ou vergonha, sentimentos ou emoções e até mesmo uma opinião sobre determinado assunto, já que no ambiente virtual a exposição do indivíduo é maior, o que não acontece na escrita de diários.

O exercício com a enunciação, no contexto da escrita subjetiva, torna-se fundamental para o aluno, pois, ao ser estimulado a escrever sobre si mesmo, tem-se ao mesmo tempo o bem-estar que a escrita proporciona e a catarse. Neste caso, a linguagem se dá como prazerosa e necessária. Ademais, o trabalho estimulado pelo professor com a linguagem na perspectiva da escrita íntima pode ser uma forma de libertação ética do caos vivenciado. Aliada a essa condição, Butler (2017, p. 90) postula que “[...] ninguém sobrevive para contar a sua história sem antes ser iniciado na linguagem quando é convocado”.

O gênero textual diário, sob certo aspecto, cumpre um papel catártico no sentido de libertação da melancolia que faz adolescentes, jovens e até mesmo adultos sofrerem, já que por meio dele tem-se a possibilidade de autoterapia (GUELF, 1998) - método terapêutico que consiste na leitura de um modelo interativo de exercícios mentais que podem ser realizados pelo próprio leitor e que serve para prevenção de distúrbios psicológicos. Ademais, é comum que no ambiente escolar, ocorram casos de alunos se sentirem impedidos de falar de suas angústias e frustrações, isso pode acontecer talvez pela timidez ou pelo pânico de não serem compreendidos pelos colegas. Nesses casos, incentivar a produção escrita em páginas de diário, pode ser uma possibilidade de autoconhecimento e de transformação pessoal.

Aliado a essa ideia, propor o desenvolvimento de um tipo de escrita narrativa em que o aluno possa contar ações, fatos, sensações ou sentimentos de si mesmo, geralmente no formato de diário, para despertar o gosto pela escrita e oportunizar a prática da escrita como autoterapia (GUELF, 1998) e o aperfeiçoamento de suas habilidades linguísticas torna-se o objetivo central desta pesquisa. E, para tal fim, vamos analisar em textos escritos em primeira pessoa como os enunciados e encadeamentos semânticos e sintáticos, o uso de pronomes, dêixis e advérbios podem apontar marcas de subjetividade que tratam de sensações, emoções e sentimentos, compondo uma escrita íntima. Ao final, desenvolver com os alunos um tipo de escrita subjetiva que possa se valer como forma de autoterapia (GUELF, 1998), para que o aluno possa transferir toda uma sucessão de emoções para o papel e, de certa forma, extravasar, podendo, ao falar de si mesmo, gostar de escrever.

### **Da necessidade de escrever**

A escrita está em todos os lugares e é uma atividade presente em todos os momentos da vida escolar dos estudantes e, sua importância, hoje, deve-se, principalmente, ao uso contínuo das redes sociais com

publicações de textos em forma de comentários ou posts. Para escrever nesse mundo virtual, o aluno precisa fazer uso de habilidades e estratégias que devem ser ensinadas na sala de aula. Para Ferrazeri Jr. e Carvalho (2015, p. 16) “[...] escrever é uma competência e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades.” que, no caso, se aprenderá na escola ao longo de todo processo educativo.

Dessa forma, a escola exerce um importante papel na formação intelectual de jovens e adolescentes quando elege o trabalho com a produção escrita. Esta tarefa, quando trabalhada no espaço escolar, serve como uma possibilidade de uso de recursos linguísticos e expressivos que a língua oferece e que tem como resultado a produção deliberada e criativa de textos com efeitos de sentido próprios e inéditos.

A linguagem - desenvolvida, principalmente, no ambiente escolar, torna-se um ato por meio do qual os alunos se comunicam de forma verbal ou não verbal e que se manifesta por meio de signos - expressa e representa o resultado das muitas leituras que os estudantes fazem do mundo que o cerca. Lendas, crenças, simbologia, preferência, valores, a percepção que se tem das pessoas, dos objetos e, principalmente, da cultura valem para a atribuição de significado em decorrência da produção escrita do texto. Dessa forma, a linguagem serve como um vínculo entre o aluno, sua necessidade de escrever e o mundo em que vive e interage.

Essa necessidade de escrever também pode estar relacionada à dificuldade do aluno em se abrir para o mundo ou para as pessoas com as quais convive. Tal obstáculo, quase sempre, advém da crise vivenciada pelo eu no contexto familiar, social, religioso e até mesmo escolar. Várias podem ser as causas de tal agrura vivenciada, já que o simples fato de não ter oportunidade de ser ouvido nos espaços que deveriam ser democráticos pode desencadear problemas futuros na forma de se expressar e de emitir opiniões. Escrever nas páginas de diário como condição de expor problemas e frustrações é uma forma muito antiga. Acerca disso, Lejeune (2014, p.316) expõe que:

[...] Instalar um juiz no interior de cada indivíduo. Essa interiorização do olhar repressivo foi preconizada no século 4 por Santo Antônio, grande patrono do diário íntimo profilático ou preventivo: ‘Se escrevêssemos nossos maus pensamentos como se fosse para mostrá-los aos outros, tomaríamos cuidado para não reincidir pela vergonha que passaríamos se eles fossem conhecidos.

Mas é também muito atual, pois o diário pode ajudar o autor a compreender ou mesmo a tentar interpretar a ordem social que rege a convivência. O esclarecimento e, ao mesmo tempo, a busca do *eu* para dar sentido a esse caos vivenciado por meio da escrita, já traz tranquilidade e discernimento para entender a si e o outro no seu processo de compreensão do mundo.

A importância da palavra escrita no processo de produção de texto pode estar relacionada ao desejo do autor de expor suas ideias e as experiências. Sobre a necessidade e a utilização do discurso escrito, Guedes (2009, p.20) afirma “[...] escrever é fazer a arqueologia de uma compreensão ao longo de uma experiência existencial”, assim, escrevemos ou reescrevemos nossas experiências mais significativas e importantes de forma elaborada e artística a fim de elucidar as ideias que estão no plano do pensamento.

Anne Frank, no diário que escreveu durante a segunda guerra mundial, refletia, de forma angustiante, sobre a percepção que tinha acerca de si, das pessoas e do mundo. Sobre isso, Frank (1998, p. 18) revela que “[...] O papel é mais paciente do que os homens. Era nisso que eu pensava muitas vezes quando, nos meus dias melancólicos, punha a cabeça entre as mãos, sem saber o que fazer comigo”. Escrever para ela era uma forma de liberdade para amenizar o sofrimento que a situação e o desastre da guerra lhe causavam.

Assim, a necessidade de escrever pode partir do desejo de um maior conhecimento de si próprio. Nesse sentido, no momento da produção, o escritor apropria-se das experiências vivenciadas no seu mundo para projetar-se no universo da escrita. Tal desejo pode estar relacionado à descoberta e curiosidade no trato com as palavras e à vasta carga de

sinônimos que a língua tem, ou à dificuldade de encontrar formas para lidar com o outro e com o mundo. Nosso trabalho elenca e elege a produção escrita como forma de autoterapia (2008), como condição para o aluno – nosso principal alvo nessa pesquisa – sentir-se, ao escrever textos que falem de si mesmo, mais livre e infinito nas formas de pensar e agir.

## Referências

- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 3-192.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FERRAREZI Jr, P.; CARVALHO, R. dos S. de. **Produção de textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.
- FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.
- GUELFY, D. **Autoterapia**: você é seu terapeuta! Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16994734-Durval-guelfi-autoterapia-voce-e-o-seuterapeuta.html>>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

## A cultura italiana no livro didático de língua portuguesa

### *Esferas das linguagens*

Igor Porsette\*

Grace Alves da Paixão\*\*

#### Introdução

O livro didático (LD) é um elemento importante no processo de escolarização. Por isso vem ganhando cada vez mais atenção dos pesquisadores, como salientam Freitas e Rodrigues (2008). Os manuais trazem diversos elementos de culturas estrangeiras, propiciando um conteúdo plural para que o(a) estudante se reconheça na diferença quando do confronto com outras realidades.

A Itália costuma ser uma constante referência estrangeira, dada a sua importância para o desenvolvimento do cenário artístico, cultural e literário mundial e sua relevância no que tange à questão da formação identitária do povo brasileiro, especialmente nas regiões onde houve maior fixação de comunidades oriundas da Itália a partir dos fluxos migratórios marcantes entre o final do século XIX e até meados do século XX<sup>1</sup>.

Este artigo quer apontar as marcas italianas nas sessões *Leitura e Literatura* da coleção *Esferas das linguagens* (2016), com vistas a analisar em que medida podem contribuir para a construção de uma educação

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. igor.porsette@ufes.br.

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. grace.paixao@ufes.br.

<sup>1</sup> Entre 1870 e 1920, ápice do longo período conhecido como “grande imigração”, os italianos representam 42% do número total de imigrantes que entraram no Brasil, ou seja, 1,4 milhão de italianos em 3,3 milhões de imigrantes (ITENETS, 2003, p. 3, tradução nossa).

intercultural, nos termos de Vera Candau (2014). Pretende-se igualmente refletir sobre a importância de o professor ter também conhecimentos relativos a aspectos culturais da Itália.

Considerando os três volumes, encontramos 27 seções *Leitura e literatura*. Em 14 delas, há menções sobre a Itália no tocante às temáticas: língua, literatura, artes plásticas, história e música, o que significa que em 51.85% das seções *Leitura e literatura* depara-se com conteúdos do campo da italianística.

Das 9 seções *Leitura e literatura* que compõem o volume 1, em 4 delas aparecem menções com conteúdos relativos à Itália, o que equivale a 44.44% de seções que abordam aspectos da cultura italiana. Já no volume 2, das 9 seções em estudo, há em 7 delas referências ao universo dos estudos italianos, o que quantifica 77.77% de seções que trazem algo dessa temática. Por fim, no volume 3, das 9 seções pesquisadas, em 3 delas observamos marcas da italianidade, ou seja, 33.33% de seções com elementos que remetem àquele país.

A primeira referência voltada para a Itália, aparece na unidade 2, trabalhada no primeiro ano do Ensino Médio. Nesta unidade, perpassa a ideia de trabalhar as “[...] raízes culturais daqueles que chegaram ao Brasil e encontraram um povo com língua e costumes diferentes” (CAMPOS; ASSUNÇÃO, 2016, p.41). Cita-se um trecho de *Brás, Bexiga e Barra Funda* (de Antônio de Alcântara Machado), livro que será também abordado no volume 3. Com isso, a Italianidade aparece como pano de fundo ao serem evidenciadas as contribuições do italiano para a formação do português brasileiro.

As referências à literatura italiana aparecem, primeiramente, na unidade 4 do volume 1, apresentando o conto *O Cavaleiro Inexistente* (1959), de Italo Calvino. Uma nova menção ao autor surgirá no volume 2 quando trazem à tona um excerto de *As cidades invisíveis*, com vistas a utilizá-lo como ponto de partida para uma discussão acerca da obra naturalista: a questão do meio em que se vive nas cidades.



Posteriormente, no mesmo volume, as autoras trazem a presença de Marinetti. O intuito da seção em foco é o estudo de tendências artísticas europeias do início do século XX. No volume 3, a presença italiana se mostra em dois momentos: o primeiro, quando as autoras recorrem aos conceitos de litografia do estudioso da arte Giulio Carlo Argan; o segundo, quando utilizam uma pintura renascentista de Fra Filippo como ponto de partida para evidenciar a apropriação de uma imagem artística. Cita-se, ainda, a obra de uma artista ítalo-brasileira, Maria Bonomi, intitulada *Epopeia Paulista*.

Por fim, o volume 3, no capítulo dedicado às vanguardas artísticas europeias do século XX, destaca-se pela riqueza de exemplos ligados à arte italiana. As autoras citam artistas futuristas como: Umberto Boccioni, Carlo Carrà, Luigi Russolo, Giacomo Balla e Gino Severini. Todos eles retrataram em suas artes a questão da velocidade e do anseio pelo futuro a ponto de lançarem um manifesto futurista próprio da pintura, conforme as autoras explicitam ao apresentarem os artistas italianos.

No que tange à música, as autoras recorrem a Vivaldi na Unidade 2, capítulo 4, do volume 2, cuja finalidade é tratar do estilo Barroco português e brasileiro. O músico italiano, e sobretudo a obra *As Quatro Estações*, aparecem como um exemplo de um elemento da música barroca, ao lado dos alemães Bach e Händel.

A primeira conclusão a que chegamos é a de que tais referências podem propiciar um material que estimule uma educação intercultural, uma vez que as informações sobre a cultura estrangeira - e não apenas a italiana - formam uma espécie de mosaico cultural nos livros, em que estão em consonância diversas artes, culturas e literaturas.

A segunda conclusão é de que, embora haja elementos italianos ao longo do manual, muitos deles aparecem como ilustrações ou pretextos para atividades linguístico-literárias. O manual, nem sempre, apresenta de maneira objetiva a relação entre as menções à Itália e o conteúdo a ser estudado, de modo que cabe ao condutor das aulas preencher essa lacuna

e estabelecer as correspondências entre as diferentes culturas e línguas.

Assim, quando olhamos somente para os conteúdos relativos à cultura italiana nos livros didáticos de língua portuguesa, parece-nos certo afirmar que o professor que possui formação também em italiano teria mais condições de enriquecer os conteúdos com informações extras, de modo a promover uma reflexão mais aprofundada e, conseqüentemente, ir além dos temas apresentados. Nesse sentido, a condução do(a) professor(a) é essencial para que haja um diálogo efetivo entre as várias referências estrangeiras e brasileiras.

Uma vez bem articuladas com os conteúdos de língua portuguesa, as referências italianas funcionariam como oportunizadoras “(...) para a criação e o encontro com o inusitado, com vistas a ampliar os horizontes éticos e estéticos dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 486), como propõe a BNCC, ao dispor sobre o componente língua portuguesa, para o Ensino Médio.

No que se refere ao âmbito artístico-literário, a BNCC postula que uma das funções do Ensino Médio é: “Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (BRASIL, 2018, p. 526).

Assim, a formação do professor para conseguir lidar com as obras estrangeiras deve ser uma das preocupações dos cursos superiores que formam docentes para o Ensino Médio, uma vez que o professor de Português não deve estar restrito ao universo da língua portuguesa ou das literaturas e culturas de países de língua portuguesa. Ao contrário, deverá ampliar o repertório da turma, abrindo-lhes portas para outras culturas.

Para tanto, é mister que a formação do(a) professor(a) seja tão rica quanto possível no intuito de prepará-lo(a) para lidar com uma gama ampla de elementos de diversas línguas, literaturas e culturas presentes nos manuais didáticos, ou pelo menos de identificar algumas delas e poder explorá-las com mais propriedade.

Dessa forma, é esperado que um(a) professor(a) que tenha cursado uma graduação dupla em Letras Português-Italiano tenha mais facilidades de apontar as relações entre Itália e o Brasil, ou tenha mais conhecimentos para aprofundar discussões no âmbito linguístico, literário e artístico no que concerne à presença italiana no manual.

Em mais da metade das seções pesquisadas na coleção, há menções a elementos italianos. Isso nos remete quase que imediatamente à questão da formação de professores para o Ensino Básico, visto que são esses profissionais que irão mediar os conteúdos presentes no livro didático, lidando com - por exemplo - a expressiva presença italiana.

Uma outra constatação diz respeito ao fato de que, ainda que essa presença seja considerável, o manual *Esferas das Linguagens* a limita, quase sempre, à realidade paulista/paulistana ao evocar a imigração italiana em São Paulo, ao mencionar o dialeto ítalo-paulistano nascido na capital paulista do início do século XX e ao citar o livro *Braz, Bexiga e Barra Funda*, que retrata essa realidade.

O professor formado em italiano, e que utiliza o livro em outras regiões do país, poderia extrapolar a comparação entre Itália-São Paulo e aproximar-se da realidade local de seus estados em que as marcas da Itália também estão vivas como, por exemplo, o Espírito Santo ou o sul de nosso país.

Diante dessas considerações, vale apontar que os cursos de licenciaturas duplas configura-se campo fértil para lidar com questões de diálogo entre a cultura brasileira e a cultura de língua estrangeira, principalmente, nos aspectos linguísticos e literários. Isto é, os profissionais com licenciaturas duplas são preparados, desde o início da graduação, para lidar com conteúdos que, muitas vezes, não são previstos nos cursos de licenciaturas simples.

Assim, nossa reflexão apela para a necessidade de promover uma formação, inicial ou continuada, de professores de português cada vez mais abrangente, que lhes proporcionem meios de lidar com as menções a outros povos nos LD.

## Referências:

BRASIL. **Matriz de Referência para o Enem**. MEC/INEP: 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Estudos sociodemográficos e análises espaciais referentes aos municípios com a existência de comunidades remanescentes de quilombos - Relatório técnico preliminar - IBGE**, 2007. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/estudos-sociodemograficos-e-analises-espaciais-referentes-aos-municipios-com-a-existencia-de-comunidadesremanescentes-de-quilombos-relatorio-tecnico-preliminar-ibge>. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD2018)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 17 set. 2018.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CAMPOS, M. I. B.; ASSUMPÇÃO, N. **Esferas das linguagens**. São Paulo: FTD, 2016. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Esferas das linguagens**. São Paulo: FTD, 2016. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Esferas das linguagens**. São Paulo: FTD, 2016. v. 3.

FREITAS, N. K., RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista da Pesquisa**. Florianópolis, v. 1, n. 3, 2008. Disponível em: <[http://www1.udesc.br/arquivos/porta\\_antigo/Seminario18SIC/PDF/074\\_Neli\\_Klix\\_Freitas.pdf](http://www1.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

ITENETS, Progetto. **Gli italiani in Brasile**, 2003. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/69572-Gli-italiani-in-brasile.html>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

## Os olhares dos/as pomeranos/as sobre a instituição escolar: impactos e interpretações

*Ismael Tressman\**

### Introdução

Esta investigação objetiva analisar os olhares dos/as pomeranos/as sobre a educação escolar num município capixaba. Os pomeranos são um povo camponês oriundo da Pomerânia (província do antigo Reino da Prússia, Europa), que chegou ao Espírito Santo em 1859 e principalmente nos anos de 1872 e 1873. O estudo, de natureza documental e etnográfica, foi realizado em escolas rurais inseridas em contexto bilíngue Pomerano/Português, do município de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo.

Neste trabalho, verificamos que as visões dos/as pomeranos/as sobre a escola variam conforme os grupos sociais envolvidos: a terceira idade, os pais/as mães, os/as professores/as, a comunidade. Sugerimos que para um maior entendimento das visões dos/as pomeranos/as sobre o papel da escola faz-se necessário compreender a sua cultura. Percebemos, assim, que a escola como espaço exógeno à cultura local promove conflitos entre dois mundos distintos: o/a pomerano/a e a sociedade envolvente. Esses conflitos são marcados pela afirmação da identidade linguística, social e étnica dos/as pomeranos/as.

Apesar de o Pomerano ser língua cooficial no município (oficial ao lado do Português), na escola, o bilinguismo das crianças é tratado, muitas

vezes, como um problema para a aprendizagem do Português escrito e das demais disciplinas ou é simplesmente relegado em segundo plano do contexto escolar. As diversas visões dos/as pomeranos/as sobre a escola revelam ao mesmo tempo a persistência da cultura desse povo, as contradições e os conflitos resultantes das situações de contato entre o universo camponês pomerano e o urbano. Por outro lado, traz à tona a possibilidade de uma reinvenção da escola que antes buscava a integração nacional e o apagamento das diferenças culturais e linguísticas, e agora é entendida como um espaço político de afirmação da identidade étnica, de aquisição de novos conhecimentos, de oportunidades e de inserção social.

O Pomerano é uma língua baixo-saxônica e da família germânica ocidental. Esta língua de imigração é falada em comunidades no Espírito Santo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e, em razão da migração, Minas Gerais e Rondônia. A maioria dos falantes é bilíngue em Pomerano e Português. (TRESSMANN, 2005, p. 16).

A pesquisa foi realizada na região de São João de Garrafão, situada no interior do município de Santa Maria de Jetibá (ES), numa escola rural inserida em contexto bilíngue Pomerano e Português. Neste estudo, investigaremos as visões dos/as pomeranos/as sobre a escola, considerando os seguintes grupos sociais: a terceira idade, os pais, e os/as professores/as de Língua Pomerana. Além da pesquisa documental, organizamos um questionário específico com base nas hipóteses levantadas sobre as questões a serem investigadas. O mesmo consistiu em perguntas elaboradas e direcionadas aos grupos sociais acima citados.

No ano de 2005 foi implementado nas escolas da rede municipal de cinco municípios capixabas o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo): Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas e Vila Pavão. O objetivo do programa é desenvolver nas escolas públicas um projeto político e pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a língua pomerana. Em Santa Maria de Jetibá, o documento sobre a cooficialização da língua pomerana obriga o município, entre outras tarefas,

a “*incentivar o aprendizado e o uso da língua pomerana, nas escolas e nos meios de comunicação*”. (Lei nº 1136/2009).

No entanto, na ação pedagógica, o bilinguismo das crianças é tratado, geralmente, como um problema para a aprendizagem do Português escrito e das demais disciplinas ou é simplesmente relegado em segundo plano do contexto escolar. Além disso, as práticas culturais dos/as alunos/as, não raro, são vistas como sinônimo do atraso, sendo comum ouvir frases, baseadas em estereótipos, como “os pomeranos vivem no passado como os seus avós”. Percebemos, desse modo, que a escola da comunidade pomerana em estudo apresenta-se como uma realidade externa à cultura local e, em decorrência, promove conflitos entre dois mundos distintos: o/a pomerano/a e a sociedade nacional. Esses conflitos são marcados pela afirmação da identidade linguística, social e étnica dos pomeranos. Partimos da hipótese de que para um maior entendimento das visões dos/as pomeranos/as sobre o papel da escola faz-se necessário compreender a sua cultura, aqui entendida como sendo todo o comportamento aprendido por meio da socialização.

Como educadores/as, sempre nos deparamos com os questionamentos de anciãos/ãs, pais/mães e professores/as a respeito do comportamento da instituição escolar frente à língua e a cultura dos/as camponeses/esas pomeranos/as. A partir da nossa pesquisa, verificamos que a educação informal é fundamental para os/as pomeranos/as, pois por meio dela os pais transmitem a língua, os costumes e os ensinamentos religiosos, de modo que a religião luterana desempenha papel central nesta educação que é “para a vida toda”. Focaremos agora um rito de passagem importante na comunidade pomerana.

### **A confirmação (crisma): um rito de passagem da comunidade pomerana**

Os ritos de passagem marcam as transformações vividas no ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico. Verificamos que para os/as

pomeranos/as, povo camponês e de tradição oral, a educação não formal é fundamental, pois por meio dela os pais transmitem a língua, os costumes e os ensinamentos religiosos, de modo que a Igreja Luterana desempenha papel central nesta educação que é “para a vida toda”. A abertura da escola à cultura de seu território/comunidade, a elaboração de uma matriz curricular que valorize a diversidade cultural local, seus saberes e suas lógicas, e o intercâmbio da escola com produções e produtores de cultura na sociedade são alguns caminhos para unir educação e cultura.

A confirmação (crisma) marca a passagem da infância para a idade adulta e para as escolhas que resultarão nas principais estratégias de reprodução deste campesinato. A partir de então, o/a jovem domina todo o saber técnico para seu trabalho na terra, passa a ser “dono de sua vontade e de seus atos”, ingressa no círculo dos jovens, tem permissão para namorar, sair sozinho para ir às festas, dançar, jogar sinuca, usar maquiagem, e parar de estudar para começar a cuidar de seu futuro. Pois conhece toda a lei da vida e seus valores, podendo então a partir desse saber moral e técnico traçar um dos vários caminhos que permita a continuidade do modo de vida camponês.

Após a confirmação, o/a jovem passa a ter o compromisso de estar a serviço de Deus e da comunidade: ser membro ativo e efetivo da Igreja Luterana, contribuir na realização de tarefas relativas às atividades do calendário da comunidade; ser membro da diretoria da Igreja e atuar na juventude luterana. As aulas do ensino confirmatório duram três anos, e compreendem a faixa etária dos 13 aos 15 anos para os meninos e dos 12 aos 14 anos para as meninas, período correspondente à passagem dos anos finais do ensino fundamental na escola. São ensinados ao/à confirmando/a os catecismos Menor e Maior de Martim Lutero, introdução ao Antigo e ao Novo Testamentos e noções básicas de história eclesiástica.

Aprender a Lei de Deus, resumida nos Dez Mandamentos (*Dai tēgen geboote*), é um ensinamento moral que direciona os valores fundamentais para lidar com "as coisas do mundo". Seu ensinamento está próximo do que os pomeranos compreendem por educação e da forma como educam



as crianças, quanto ao que é certo ou errado no trabalho da roça. O ensino religioso reflete uma prática e uma visão de mundo ligadas aos valores mais caros ao mundo camponês - respeito à autoridade paterna/materna e ao *ethos* do trabalho - e também ao significado da Igreja na reprodução dos valores identitários.

### **A disciplina Língua Pomerana**

Evidencia-se cada vez mais a importância de formar professores/as nativos/as para atuarem na educação pomerana, sendo eles os principais sujeitos-autores de uma educação pomerana, formulada, pensada e refletida pelos próprios mestres. Quinzenalmente são realizados cursos de formação, ministrado por etnolinguista, em que os professores/as se familiarizam com a escrita pomerana, estudam sua gramática descritiva bem como temas da sociologia e da antropologia social, e planejam atividades de ensino.

Os professores/as são itinerantes e falantes da língua pomerana. Com a disciplina de Língua Pomerana nas escolas, os/as alunos/as pomeranos passaram a ter a oportunidade de se manifestar na sua língua materna no cotidiano escolar. A disciplina de Língua Pomerana fez-se presente no cotidiano escolar com duas aulas semanais nas salas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Certamente está aquém de atender às necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as; o ideal seria que a metade das aulas das demais disciplinas fossem conduzidas em Pomerano, e a outra parte em Português, sendo uma aula a continuação da anterior, sem repetir os conteúdos.

Assim, não há sintonia entre os objetivos elencados no projeto original do Proepo e a prática escolar, a começar pelo espaço restrito que a língua pomerana ocupa na matriz curricular das escolas. Duas aulas semanais de 50 minutos cada é insuficiente para a obtenção de resultados satisfatórios. Além disso, o Proepo é um programa que está à mercê da

vontade política das gestões municipais, mesmo tendo a língua pomerana o status de cooficial (oficial ao lado do Português).

### **Os olhares da comunidade pomerana sobre a escola: considerações finais**

Percebemos que a visão dos pomeranos/as sobre o papel da escola varia de acordo com o grupo social. Para os anciãos/ãs, o processo de ensino e aprendizagem entre os pomeranos acontece no dia a dia, em que os filhos participam das atividades cotidianas da família desde muito cedo. Os pais ensinavam os costumes, língua, hábitos religiosos e de trabalho. Os ensinamentos repassados possuem ligação estreita com a religião/religiosidade, sendo o ensino confirmatório (período de 3 anos) considerado mais importante que o ministrado pela escola.

Para as pessoas da terceira idade, a verdadeira educação é realizada pelos pais, avós e pelos professores/as de ensino confirmatório (crisma). Desse modo, para esse grupo social, a escola serve para ensinar a tradição, para que não se esqueça a cultura bem como para preservar a língua e a religião. Na visão dos pais, a escola deve ensinar a língua e a cultura pomerana, mas também o Português. Esperam, no entanto, uma escola que não somente produza novos conhecimentos gerais, mas sobretudo que eduque (para a vida), ensine e exija respeito dos/as alunos/as.

Os professores/as atribuem à escola a necessidade de conhecer a realidade tanto da cultura pomerana como da sociedade envolvente, ou seja, o mundo pomerano e o mundo da sociedade nacional, mas observam que a escola tem pouco envolvimento com a cultura local. Os mestres têm, deste modo, a complexa tarefa de protagonizar os processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola: os denominados conhecimentos universais, transmitidos pela instituição escolar, e os chamados conhecimentos próprios, étnicos, ou tradicionais, a serem pesquisados, registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural.

Podemos perceber que a maioria das famílias opinam que a escola deveria ensinar tanto em Português quanto em Pomerano.

Deste modo, a escola reinventada, que antes buscava a integração nacional e o apagamento das diferenças culturais e linguísticas, pode ser agora entendida como espaço político de afirmação da identidade étnica, de aquisição de novos conhecimentos, de oportunidades e de inserção social. Essa atitude diferenciada implica olhar a cultura do outro na sua totalidade e especificidade, buscando conhecer e compreender em alteridade os diferentes elementos constituintes da cosmovisão deste outro.

## Referências

- SANTA MARIA DE JETIBÁ (Município). **Lei n. 1.136, de 26 de junho de 2009**. Dispõe sobre a cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, Estado do Espírito Santo. Santa Maria de Jetibá, 2009. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/es/s/santa-maria-de-jetiba/lei-ordinaria/2009/114/1136/leiordinaria>>. Acesso em: 26 fev. 2020.
- TRESSMANN, I. **Da sala de estar à sala de baile**: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo. 2005. 309 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

## Culturas de língua francesa e italiana ao alcance de alunos secundaristas<sup>1</sup>: a experiência na escola almirante barroso

*Italo Costermani do Nascimento*<sup>\*</sup>

*Grace Alves da Paixão*<sup>\*\*</sup>

*Igor Porsette*<sup>\*\*\*</sup>

### Introdução

O objetivo deste trabalho é o de apresentar os primeiros resultados obtidos por meio do projeto de extensão “Ampliando Horizontes: culturas de língua francesa e de língua italiana ao alcance dos alunos secundaristas”, desenvolvido no ano de 2019 por professores e estudantes dos cursos de Letras da Ufes junto à escola estadual Almirante Barroso.

Parte-se do princípio que uma das funções da escola básica é a inserção das gerações na cultura. Nas escolas públicas brasileiras, em que a grande maioria do alunado é oriunda das classes mais populares e desprovidas de possibilidades e oportunidades de interação com comunidades além do seu universo restrito, é fundamental que o espaço escolar funcione como um *locus* de ampliação de horizontes, de partilha de saberes e de abertura ao diverso e ao novo. É geralmente na escola que o (a) jovem tem

---

<sup>1</sup> Este projeto recebeu uma bolsa da Pró-Reitoria de Extensão da Ufes, a partir de outubro de 2019.

<sup>\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. italocostermani15@gmail.com.

<sup>\*\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. grace.paixao@ufes.br.

<sup>\*\*\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. igor.porsette@ufes.br.

a oportunidade de aprender a lidar com um mundo globalizado, em que diferentes povos, culturas, olhares e perspectivas se aproximam e convivem no encontro das diferenças.

Foram objetivos do projeto: 1 -Produzir e divulgar conhecimentos acerca das culturas de países francófonos e itálofonos na escola de Ensino Médio; 2 - Promover a interação entre a Universidade e a Comunidade Escolar de Ensino Básico; e 3- Propor atividades extensionistas que aprimorem a formação dos(as) estudantes de Licenciatura Dupla Português e Francês e Licenciatura Dupla Português e Italiano.

Para tanto, executamos as seguintes etapas: 1 - Reuniões semanais na escola: Participantes (Professora da Escola Estadual Almirante Barroso, alunos secundaristas, alunos da graduação). Objetivos: avaliação contínua; pesquisa de conteúdos relacionados à francofonia e à italoфонia; elaboração de jornal-mural; construção de roteiro de programa de rádio escolar; 2 - Reuniões semanais na Ufes: Participantes (Professores coordenadores do Projeto e alunos de graduação da Ufes). Objetivos: avaliação contínua; orientações a alunos de graduação acerca de atividades, propostas e posturas atinentes ao Projeto; reflexões sobre a prática docente e sobre o contexto escolar; 3 - Reuniões mensais na escola: Participantes (Professores coordenadores do Projeto; Professora da Escola Estadual Almirante Barroso, alunos secundaristas, alunos da graduação); 4 - Reuniões mensais na Ufes: Participantes (Professores coordenadores do Projeto; Professora da Escola Estadual Almirante Barroso). Objetivos: avaliação contínua; avaliação das atividades e dos participantes; reestruturação de objetivos e procedimentos.

Como produto do projeto, foram feitos cinco programas de rádio na escola, em que vinculamos além de músicas francesa, italiana e brasileira, aspectos dessas três culturas em diálogo. Além disso, ao final de cada mês, expusemos no pátio da escola um jornal mural com um apanhado dos assuntos tratados ao longo dos programas de rádio.

Dessa feita, o projeto pode levar aspectos das culturas francesa e italiana a alunos do Ensino Médio, ampliando horizontes e abrindo novas

perspectivas sobre a cultura francesa e a cultura italiana, (1) por meio dos programas de rádio-escola com elementos de países de língua francesa e italiana por viés literário, artístico, cinematográfico, linguístico e sobretudo musical; e também (2) por meio do jornal-mural em que temas relacionados às culturas de língua francesa e italiana foram destaque.

Importa destacar que procurou-se sempre incentivar os alunos secundaristas ao protagonismo e, portanto, a produção do material ficou a cargo dos alunos secundaristas apoiados pelos alunos da graduação, sob supervisão do professor responsável na escola e dos professores da Ufes. No que concerne a avanços teóricos obtidos com o Projeto, foi importante proporcionar aos estudantes de graduação a prática na escola. Inseridos no contexto escolar, puderam confrontar as ideias teóricas discutidas na Graduação com a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

No que concerne a avanços experimentais e práticos, salientamos que se tratou de um projeto-piloto relativo ao ensino de línguas estrangeiras não contempladas nos currículos escolares da esfera pública. Portanto, nem os graduandos haviam antes tido a oportunidade de ensinar LE e suas respectivas culturas nesse contexto, nem alunos da escola pública haviam antes tido contato com esses conteúdos. Portanto, trata-se de um projeto fundamentalmente experimental e prático que permitiu reflexões teóricas e metodológicas relevantes.

Quanto ao impacto e abrangência social, é mister ressaltar a pertinência da importância do diálogo entre a Universidade e o Ensino Básico, em propostas que, ainda que em caráter experimental e restrito a poucos estudantes, representem tentativas de aprimorar o ensino público, levando a alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas os conhecimentos tradicionalmente reservados às elites brasileiras, isto é democratização do saber.

A interdisciplinaridade deu-se tanto por meio das línguas estrangeiras, afinal, foram trabalhados concomitantemente assuntos relacionados aos países de língua francesa e italiana, e transversalmente questões linguísticas foram abordadas. E igualmente a interdisciplinaridade se deu por

meio de assuntos relacionados às artes, à música, à geografia, à culinária e à gastronomia, à moda, entre outros. Isto é, ao pesquisas sobre os países, seus costumes e suas culturas, os estudantes secundaristas foram convidados a se abrirem a um novo universo de descobertas sobre o diferente, deparando-se com um universo plural e múltiplo.

Quanto aos fatores negativos: a falta de bolsas tornou o projeto não convidativo a alunos da graduação que, em si, são também carentes e provenientes de classes menos favorecidas; a falta de disponibilidade de alimentação na escola fez com que alguns alunos desistissem do projeto, uma vez que a participação deles implica em passar o dia todo fora de suas casas, já que o projeto é desenvolvido no contra-turno escolar. Sem condições de comprarem comida “na rua”, alguns tiveram que deixar o projeto; a falta de comprometimento de alguns alunos de graduação que passaram pelo projeto também teve impacto negativo, houve muito atraso nas reuniões agendadas e faltas não necessariamente justificadas; foi igualmente difícil conseguir material, tanto da parte da Ufes, quanto da parte da escola para compra de materiais necessários à confecção do jornal-mural; os problemas técnicos da rádio escolar e a falta de manutenção da estrutura também prejudicou a qualidade do som nas primeiras emissões.

Quanto aos fatores positivos: o Projeto permitiu dar à Ufes visibilidade positiva, ao evidenciar seu papel formador e humanizador; permitiu outrossim inserir licenciandos na escola básica, o que lhes permite antecipar situações e problemáticas que farão parte de seu cotidiano enquanto futuros docentes; estar em grupo e em constante trabalho colaborativo permitiu que os jovens superassem grandes desafios: timidez, dificuldade de trabalho em equipe, dificuldades de relacionamento interpessoal, depressão e baixa auto-estima.

## **English Poster: um projeto piloto para a aquisição da língua inglesa por estudantes de uma instituição pública de ensino**

*Izabel Cristina Barbosa de Oliveira \**

### **Introdução**

O presente trabalho analisou o desenvolvimento de cartazes nas aulas de Língua Inglesa (LI) a fim de observar o uso efetivo deste idioma por parte dos estudantes do 2º e 4º anos do Ensino Médio Integrado dos cursos de Agroindústria e Agroecologia do Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas.

Este trabalho teve por objetivos: ampliar o vocabulário dos estudantes; desenvolver contato diário com a língua alvo; estimular o uso do inglês nos contextos diários de comunicação. Para a confecção do cartaz, cada sala se separou em equipes e selecionou as frases mais usuais além dos conteúdos estudados ao longo do primeiro semestre (saudações, horas, rotina diária, dias da semana, etc.), subdividindo o cartaz por assuntos.

Cada grupo ficou responsável por confeccionar sua área em um cartaz único, de maneira criativa, utilizando diversas semioses. O projeto teve 3 meses de duração (de maio a agosto), com isto, os estudantes puderam aumentar o interesse pela língua, produzindo um ambiente mais favorável a aprendizagem do Inglês e utilizando a língua alvo de maneira significativa.



## **English Posters: possibilitando a comunicação em inglês em sala de aula**

Despertar o interesse pela aquisição de outra língua em alunos de escolas públicas não é tarefa fácil. A metodologia adotada para o ensino de Inglês, neste ambiente, é bem diferente da utilizada em cursos específicos de idiomas, o que dificulta o trabalho do professor, pois alguns alunos presentes não têm interesse em aprofundar os conhecimentos neste idioma e estão apenas cursando uma disciplina obrigatória.

Levando em consideração o interesse de cada um em aprender a Língua Inglesa (motivação, autoestima, personalidade) foi necessário criar um ambiente mais adequado para todos (BROWN, 2001; PIRES, 2004).

Este ambiente buscou promover um contato mais próximo da LI utilizando-a diariamente a partir de contextos comunicativos desenvolvidos em sala, como: pedir para ir ao banheiro, perguntar as horas, pedir para beber água, dentre outros.

Procuramos também fugir da forma tradicional de ensino a partir da memorização de palavras e repetições de atividades, para tanto, foram criados grupos de trabalho em sala para a confecção de um cartaz com os conteúdos/frases mais utilizados (PHILLIPS, 2003) para se estabelecer uma comunicação inicialmente básica, visando o trabalho colaborativo e a aprendizagem pela interação entre os indivíduos (VIGOTSKY, 1993).

Nesta perspectiva, cada grupo pode pesquisar sobre os temas propostos (horas, dias da semana e meses, números, cumprimentos, perguntas frequentes, palavras interrogativas, cores e horas) para a confecção dos cartazes e, assim, aprofundar seu vocabulário, observando maneiras variadas de se pedir/perguntar a mesma coisa.

A utilização de imagens foi fundamental para que os estudantes fizessem suas analogias com relação ao significado das frases, evitando que sempre utilizassem a tradução dos termos escritos.

Observou-se alguns problemas na formulação de determinadas frases quando os estudantes utilizaram o *Google tradutor*, pois estas foram traduzidas ao pé da letra, como: com licença, onde se escreveu *license*, ao invés de *please*.

Mesmo com estes pequenos deslizes, em sala todas as frases formuladas foram lidas, analisadas e refletidas a fim de levá-los a pensar sobre o uso da língua e o porquê de estes erros de uso acontecerem, o que tornou os debates em sala mais consistentes e concretos, a partir das suas próprias produções.

Acreditamos que a visualização e a exigência de tais expressões cotidianas para as pequenas atividades em sala possibilitou que o estudante ficasse imerso na LI, tendo não só a oportunidade de ler, ouvir, mas também falar e escrever na língua alvo.

É importante frisar que a proposta de se comunicar em Inglês não impediu que se usasse a Língua Portuguesa, especialmente com os estudantes que apresentam maior grau de timidez e dificuldade de pronúncia, a fim de não constrangê-los ou bloquear sua aprendizagem, permitindo-se que estes falassem baixo apenas com a professora, ou mesmo, falando partes em inglês e/ou português.

Algo bastante observado foi a ajuda em grupo, o suporte dos colegas quando surgia a dúvida de como pronunciar algo, onde na maior parte dos casos, os estudantes pediam auxílio do colega para poder falar a frase para o professor. Remetendo especificamente ao processo de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP abordada por Vygotsky, na qual uma pessoa se desenvolve e resolve problemas a partir do auxílio de outro indivíduo que possui maior conhecimento, a partir da interação com os outros.

## **Considerações Finais**

Para a aprendizagem significativa de uma língua é necessário o contato diário. O ensino de língua estrangeira em instituições regulares de

ensino ainda apresenta ser um desafio tanto pela quantidade de alunos, quanto pela falta de ambientação das salas de aula.

É necessário que os alunos vivenciem situações reais de comunicação com a língua alvo e não apenas estudem regras gramaticais descontextualizadas. A aprendizagem em grupo mostrou-se bastante eficiente, uma vez que os estudantes sentiam-se mais confortável em perguntar ao seu colega a pronúncia de alguns termos para poder falar diretamente ao professor.

O mais importante é respeitar a característica de cada indivíduo, não os obrigando, necessariamente, a sempre utilizar o inglês, não os constrangendo quando estes não se sentiam à vontade de falar e utilizavam o português na comunicação em sala. Apesar deste aspecto pontual, a maior parte da turma acabou aderindo ao uso das frases em inglês em sua maior parte para pedir algo emprestado, sair de sala para o banheiro ou beber água, perguntar as horas e os dias da semana, de maneira natural e descontraída.

## Referências

- BROWN, D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Pearson Education, 2001.
- LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, RS: Educat, 2001.
- PIRES, S. S. Ensino de inglês na educação infantil. In.: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.) **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004.
- PHILLIPS, S. **Young learners**. Oxford: OUP, 2003.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## **A presença de gêneros humorísticos na prova do Enem: o ensino do humor como alternativa de melhoria dos resultados**

*Izadora Pedruzzi\**

*Karine Silveira\*\**

### **Introdução**

O objetivo deste trabalho: “A Presença de Gêneros Humorísticos na Prova do ENEM: o ensino do humor como alternativa de melhoria dos resultados”, apresentada no V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos da UFES, foi ilustrar as primeiras análises obtidas no projeto de pesquisa “A presença de gêneros humorísticos nas avaliações do ENEM: propostas de intervenção para as aulas de língua portuguesa”. Para expor resultados iniciais obtidos na pesquisa em andamento, foram apresentadas as informações recolhidas com a análise das provas do Enem aplicadas entre os anos de 2009 a 2013, catalogando as questões cujo suporte são textos humorísticos, independente do gênero textual, bem como da área de conhecimento. Além disso, foram identificados os gêneros dos textos recolhidos, verificando quais são os mais presentes para que seja possível, futuramente, propor intervenções para as aulas do Ensino Médio. Visamos ainda, a partir da pesquisa, elaborar um programa de formação aos professores acerca da importância de se ler e discutir textos humorísticos com os alunos.

---

\* Instituto Federal do Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil. [izapedruzzi@hotmail.com](mailto:izapedruzzi@hotmail.com).

\*\* Instituto Federal do Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil. [karine.silveira@ifes.edu.br](mailto:karine.silveira@ifes.edu.br).

A discussão ancora-se no conceito de Gênero Textual, estudado a partir do quadro teórico da Linguística Textual, e do conceito de humor para a Teoria Semântica do Humor. A partir dessa abordagem, defendemos a necessidade de que textos comuns aos adolescentes, como são os de humor, sejam melhor aproveitados pelos docentes da educação básica, a fim de vincular o ensino da língua portuguesa à realidade dos jovens, uma vez que eles fazem parte de uma das avaliações em larga escala de maior importância.

Nesse primeiro momento da pesquisa, exposto na comunicação, ressaltamos que a metodologia utilizada foi quantitativa (SEVERINO, 2007), com o intuito de mensurar a quantidade de questões identificadas no ENEM que usam como suporte o humor. Posteriormente, com o avançar da pesquisa, os dados serão analisados e, dessa forma, a pesquisa passará a ser quanti-qualitativa (SEVERINO, 2007), por não apenas registrar os números, mas também analisá-los e propor intervenções a partir deles. Portanto, para fins de ilustração dos dados iniciais recolhidos, uma vez que se trata de um momento quantitativo da investigação, apresentamos duas tabelas e dois gráficos.

Nota-se, como destaque negativo, as provas de Matemática e suas Tecnologias, que não apresentaram textos humorísticos em sua composição. Já como destaque positivo, frisamos a quantidade significativa de questões que usam como base os gêneros humorísticos, evidenciando a necessidade de trabalho com textos dessa natureza a fim de melhor preparar o aluno do Ensino Médio para o próprio Exame Nacional. É válido explicar ainda a diferenciação feita entre “Textos Estritamente Humorísticos” e “Textos Eventualmente Humorísticos” para fins de classificação: tal qual explicam Carmelino e Ramos (2018, p. 10), “[...] há gêneros que têm em seu DNA a presença do humor - piadas, por exemplo - e outros não - como poemas”, sendo, portanto, os primeiros denominados “estritamente humorísticos”, enquanto os segundos, “eventualmente humorísticos”.

Ultrapassando as análises das provas do Exame Nacional do Ensino Médio e buscando evidenciar ainda mais a necessidade do trabalho com

gêneros humorísticos, refletimos também sobre a Matriz de Referência do ENEM (LP), citando algumas habilidades listadas no documento que são cobradas na prova de forma geral e poderiam ser desenvolvidas com o auxílio do humor. Uma delas é a H22, que diz ser necessário “relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos” (BRASIL, 2015, p. 4), podendo ser promovida com o trabalho a partir de textos humorísticos, uma vez que estes apresentam riqueza de temas, opiniões veladas ou expostas de seus autores, assuntos bastante atuais e recursos linguísticos importantes para a construção do humor. Outro exemplo seria a H23, que evidencia a necessidade de “inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados” (BRASIL, 2015, p. 4), mais uma vez podendo ser estimulada com o humor, por este conter objetivos diversos que variam de acordo com o público ao qual se destina, meio de divulgação, tema abordado etc.

Com os resultados iniciais desta pesquisa em andamento, visamos evidenciar a importância da utilização dos variados gêneros humorísticos não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em outras, a fim de estimular a realização de aulas mais lúdicas e auxiliar na compreensão dos estudantes mediante os textos cômicos recorrentes em sua realidade e presentes, como evidenciado, no próprio Exame Nacional do Ensino Médio.

## Referências

- BRASIL. **Matrizes de Referência**. MEC/INEP: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 26 out. 2019.
- CARMELINO, A. C.; RAMOS, P. **Gêneros humorísticos em análise**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

## **Memória e subjetividade na leitura em língua inglesa na formação continuada**

*Jackson Santos Vitória de Almeida*<sup>\*</sup>

*Maria Regina de Souza*<sup>\*\*</sup>

*Maralice de Souza Neves*<sup>\*\*\*</sup>

### **A leitura literária integral de uma professora na formação continuada**

Tendo em vista a necessidade de aproximar o docente de uma experiência com a leitura e que contemple a sua subjetividade, acreditamos que o espaço de formação continuada (FC) deve possibilitar aos docentes o contato com obras literárias que fomentem a indagação e os mobilizem em um movimento de criação por meio de experiências subjetivas advindas do contato com o texto literário. O presente estudo de caso surge a partir dos efeitos causados por meio da experiência literária durante a participação de uma professora na criação de um roteiro de mediação de leitura feito em 2018, na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para esse trabalho foi selecionada a obra *Crave*, da dramaturga inglesa Sarah Kane (2017) A professora é participante no Projeto de Formação Continuada Continuação Colaborativa (ConCol), um espaço criado em 2011 para ser aberto e flexível aos professores de Belo Horizonte e região metropolitana. A elaboração do roteiro foi desenvolvida

---

<sup>\*</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. vitorios08@hotmail.com.

<sup>\*\*</sup> Secretaria de Educação, Belo Horizonte, MG, Brasil. mrsmarzano@gmail.com.

<sup>\*\*\*</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. maraliceneves@gmail.com.

durante quatro encontros, que contiveram também preparação linguística, improvisação corporal e desenvolvimento de estratégias de mediação de leitura para o II Ciclo de Leitura no espaço da FC. Nesse trabalho, buscamos analisar, por meio de transcrição de registros em áudio, três momentos da vivência dessa professora com a leitura nesse espaço da FC: i) elaboração do roteiro de mediação para o II Ciclo de Leitura em outubro de 2018; ii) relato de experiência no II Ciclo em outubro de 2018 e, por fim, iii) comunicação apresentada na disciplina de graduação “*Leitura e Performance na Formação Inicial de Professores*”, na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, em outubro de 2019.

### **A trajetória literária de uma professora por meio de suas memórias**

Ao ler o texto de Paulo Freire, “A importância do ato de ler” (1982), resgatei algumas memórias da minha infância, de quando fui seduzida pelos livros, e quando comecei a percebê-los como texto. No início, a minha leitura era somente a leitura que fazia das ilustrações. Minhas histórias eram criadas através do imaginário, da fantasia, também da simples e literal descrição daquelas gravuras. Acho que no primeiro momento acontecia assim, pois ainda não tinha o conhecimento das letras, mas já percebia e refletia sobre tudo que estava a minha volta. Eu morava em uma casa em que havia um quintal grande; lá havia mais duas construções, uma casa onde morava minha avó com alguns filhos ainda solteiros e um monte de gatos e, no meio, um barracão que me trazia muita curiosidade, medo e cuidado. Medo porque meu pai se escondia lá para nos assustar quando passávamos no quintal em direção à casa da minha “vó” ou vice-versa. Cuidado, pois minha mãe não gostava que entrássemos lá por causa dos restos de areia e dejetos de gato e também dos ratos que às vezes apareciam quando os gatos cochilavam. A curiosidade era porque tudo que me dava medo estimulava a minha curiosidade. Sendo assim, eu vivia levando bronca ou chorando por causa das brincadeiras do meu pai. A minha casa tinha entrada para outra rua. Falávamos assim: a casa da



minha “vó” dava para a rua de baixo e a nossa dava para a rua de cima. Na minha casa moravam onze pessoas, mas era uma casa onde se recebia muita gente. Primos, amigos, vizinhos, clientes da minha mãe e do meu pai, todos faziam parte da minha casa. Costumávamos brincar muito na rua e também em casa. Bonecas, comidinhas, escolinha, dança, teatro e sempre havia música. A minha referência para pedidos de socorro na hora da confusão eram as minhas irmãs, já que minha mãe passava o dia todo na máquina de costura e meu pai na oficina para cuidar do nosso sustento. Meus pais, mesmo com pouco tempo e com pouca escolaridade, compravam livros e enciclopédias para que meus irmãos fizessem os trabalhos da escola. Nos fins de semana, meu pai saía cedo para comprar o pão, o jornal e às vezes até uma revista. Ele ficava horas lendo o jornal e eu ficava olhando as fotos do noticiário e construindo as minhas estórias. A primeira experiência que tive com as palavras foi por meio das minhas duas irmãs mais velhas, que já estavam fazendo o curso Normal e se formaram para professora. Acho que elas me faziam de cobaia e assim exercitavam a prática da docência. Tínhamos um quadro pequeno e lá eu passava horas aprendendo as primeiras letras e a formar as palavras. Fui para a escola aos 7 anos de idade, talvez um pouco velha, se comparado com as crianças de hoje, mas já conseguia escrever e ler muitas coisas. Quando saía de ônibus com minha mãe, ficava lendo todas as placas de lojas, nomes das ruas para exercitar a leitura. Quando comecei a ler realmente, os livros que eu mais gostava eram os que me transmitiam alguma mensagem, ou como se dizia, trazia a moral da estória. Eram fábulas como o “A lebre e a tartaruga”, “A cigarra e a formiga”. Adorava as estórias da Disney, Gibis, fotonovelas que minhas irmãs compravam e as reportagens das revistas. Eu tinha um tio que nos visitava e trazia filmes do Walt Disney e os reproduzia em um projetor parecido com os dos cinemas; assim ficávamos maravilhados e meu pai trazia essas mesmas estórias em livros para lermos. Na escola já na adolescência, líamos Monteiro Lobato, os livros da série Vaga-lume, os clássicos como Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos e outros. Mas era uma leitura para fazer prova, não

discutíamos a obra. A minha participação nas peças de teatro que aconteciam nas aulas de artes eram bem mais interessantes. Não nos aprofundávamos nas obras, mas o desafio de interpretar nos fazia conhecer melhor o autor e as personagens. Lembro muito bem de uma peça que representamos, chamada “O Rapto da cebolinha”, de Maria Clara Machado. Passei a adolescência até a fase adulta lendo alguns livros como *Brumas de Avalon*, autores como Paulo Coelho, Roberto Freire, Gabriel Garcia Marques, Agatha Christie, Stephen King. Mas tenho consciência de que, no imenso universo da literatura, a minha experiência ainda é muito pouca e meu empenho como leitora se restringiu, na fase adulta, a textos acadêmicos e jornalísticos. Não tive, como Paulo Freire, um professor que me incentivasse à percepção crítica dos textos que lia. E meus pais tinham somente a expectativa de que eu tivesse uma boa alfabetização; assim, me oportunizaram o acesso aos livros e me permitiram que eu vivesse o meu mundo imaginário por meio deles. Percebo que, como professora, preciso refletir sobre a minha experiência e sobre a minha prática como leitora. Refletir e fazer a tentativa de incentivar e ensinar aos meus alunos a compreenderem a “importância do ato de ler” (FREIRE, 1982) e o “direito à literatura” (CANDIDO, 1995).

No tópico seguinte, são apresentadas as elaborações quanto a marcas que remetam à memória e à subjetividade reveladas durante a imersão literária.

### **Memória e subjetividade em cena durante a mediação de leitura na formação continuada**

De acordo com Coracini (2011, p. 37), “A memória é, portanto, feita de uma pluralidade de registros que se entrelaçam formando a rede do inconsciente.” Neste caso, é sempre *a posteriori* o momento em que o sujeito encontra os registros que dão suporte a sua subjetividade. Desse modo, ao narrar, a docente elabora um texto memorial sobre o que foi vivenciado singularmente e produz novos sentidos para a sua experiência.

Para mim foi muito doloroso, pois eu comecei a ver os fantasmas. O texto me trouxe coisas do passado da minha vida que mexeram muito comigo. (...) O tempo todo esse eco. Eu entrei no ônibus e me deparei com uma situação de três mulheres, cada uma sentada num banco diferente com três meninos deprimidos nelas, dormindo. Elas cansadas. O ônibus lotado. E eu fiquei vendo. (...) Eu falei assim: ‘gente como eu tenho a ver com esse texto, como que a minha vida acontece.’ Começou a passar um monte de coisa na minha cabeça. Como que às vezes me deparo como essas mulheres, cansadas. E eu estava me sentindo distante e eu estou neste contexto o tempo todo, e negando uma coisa, sabe? Então, isso para mim foi um choque. Um tanto de coisa que estou negando, sabe? Aí, voltando à performance, nesse ponto eu acho que me deu um impulso para eu poder falar assim: ‘Não, eu não tenho que ficar presa. Eu tenho que tentar fazer as coisas. (...) As minhas dificuldades foram muitas, porque eu tenho dificuldade na leitura em inglês. Eu percebi o quanto que eu estou lendo pouco.’ (Relato de Experiência durante o II Ciclo)

As marcas discursivas, tais como, os significantes *doloroso*, *fantasmas* e *eco*, refletem o impacto na maneira como a docente foi atribuindo significação à experiência e à leitura. Como podemos observar, no recorte discursivo, os termos *negando* e *presa* revelam possíveis implicações entre a ficção (texto dramaturgic) e a realidade (mulheres no ônibus) produzindo um efeito direto na percepção do próprio corpo (psíquico). Nesse sentido, o efeito possivelmente advindo do acervo de imagens arquivadas em sua memória, foi estimulado durante o processo de imersão literária. Ao se referir a *impulso*, *fazer* e *lendo pouco* indicam seu reconhecimento do estado atual e sinaliza o desejo de mudança na ação pedagógica.

(...) Eu vejo que eu ainda trabalho muito pouco leitura com meus alunos, e não sei se é uma falta de habilidade de fazer isso ou um medo de não conseguir atingir o objetivo. (...) É porque não é medo, é aquela coisa de ficar esperando muito, entendeu? E, às vezes assim, mas o que é que é esse muito também? Às vezes um pouquinho que é bem feito acrescenta muito. (Entrevista concedida no quarto encontro de elaboração do II Ciclo)

No segundo recorte discursivo, a docente busca elaborar os possíveis entraves *habilidade* e *medo*, confirmando e negando ao mesmo tempo, e

que lhe causam impasses no ensino de leitura. Interessante ressaltar, também, que a docente reconhece as possíveis dificuldades, mas desloca-se desse discurso em seguida, demonstrando que idealiza um objetivo impossível de atingir, ao passo que, estabelece para si um possível começo. A docente assume uma posição de responsabilidade no trabalho com a leitura. Paralelamente, compartilha a sua experiência enquanto convoca os demais docentes a refletirem sobre o que ela própria e eles têm ofertado.

*Será que eu sou uma boa leitora para conduzir meus alunos a serem bons leitores? (...) Eu levo textos para os meus alunos, mas eu ficava preocupada assim: mas será que eles estão se apropriando das coisas que eu leio? Então, comecei a refletir, comecei a criar um pouco de coragem para conduzi-los a se apropriar também de um texto em inglês (um pequeno texto) não ainda de obras (não tenho trabalhado com eles obras literárias), mas acho que estou no caminho, não é? E o que eu preciso fazer é me organizar, não é? Incluir na minha prática para poder conduzi-los, não é? Primeiro, é aquela questão também de confiança, não é? Eu falo assim, às vezes o aluno lê e estamos muito preocupados se está certo ou errado, nunca se preocupa se realmente ele está entendendo aquilo. Ele está se apropriando? Então, tem uma questão crítica também. Precisamos trazer isso para o aluno. Então, eu preciso ter essa coragem de ousar mais, aproximar mais dos meus alunos. E o guide é uma coisa que eu já tenho condição de montar para fazer esse trabalho com esses alunos, não é?(...). Eu achava que eu nunca seria capaz, mas agora eu posso ser. (Relato de Experiência na disciplina Leitura e Performance na Formação Inicial de Professores na FALE-UFMG)*

Em síntese, o terceiro recorte discursivo, revela a constante reflexão de sua prática de ir e vir, idealizar, mas entender que essa é uma via de impotência, e que é preciso retomar o trabalho. A docente enfatiza a importância no ensino de leitura e o cuidado no processo de mediação. Assim, de forma atuante, debruça-se em seu fazer no movimento de interação, criticidade e maior autoconfiança. A docente foi tocada pelos conflitos presentes na obra literária e buscou fazer uma releitura dos acontecimentos de modo particular. Além disso, apresentou valiosas reflexões sobre algumas dificuldades enfrentadas em seu desempenho escolar. Esse processo

a conduziu a em um movimento de (re)criação, em sintonia com a sua memória e sua subjetividade.

## Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CORACINI, M.J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M.J.; GHIRALDELU, C.M. (Org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 23-74.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

KANE, S. **Complete plays**. London: Bloomsbury Methuen Drama, 2017.

**Da linguagem, da leitura e do texto por um olhar bakhtiniano:  
novos caminhos trilhados com estudantes da EJA no  
ensino médio profissionalizante do IFRS – POA**

*Jaqueline Rosa da Cunha*<sup>\*</sup>

*Fernanda Matos de Oliveira*<sup>\*\*</sup>

*Maria Rosani D'Avila Pereira*<sup>\*\*\*</sup>

## **Introdução**

A reflexão sobre a linguagem comunicativa, realizada pela primeira vez após anos de afastamento dos estudos escolares, requer nova abordagem de ensino-aprendizagem. Para os estudantes do Curso Técnico em Administração - PROEJA, do IFRS - PoA, o domínio da linguagem comunicativa na norma padrão, da compreensão das leituras e da produção discursiva oral e escrita com clareza, é um exercício que requer mudanças metodológicas. Nesse sentido, trazemos como proposta, à luz de Bakhtin e o Círculo, o exemplo que é desenvolvido no nosso curso. Serviram-nos de embasamento para essa nova metodologia algumas formulações basilares do Círculo de Bakhtin, quais sejam: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo.

---

<sup>\*</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br.

<sup>\*\*</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. fern-matos@gmail.com.

<sup>\*\*\*</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. mrdpo1@gmail.com.

Em função da dificuldade que os(as) estudantes demonstram para organizar as ideias e comunicá-las com clareza, nos 2 primeiros semestres do curso, é dada ênfase ao dialogismo e à interação verbal, a fim de desenvolver habilidades e competências de expressão oral, auditiva e comunicacional, e o (re)conhecimento dos signos linguísticos e suas adequações aos diversos contextos sócio-histórico-cultural e político. De Bakhtin destacamos dois excertos importantes para essa etapa: “um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.115); e, “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2006, p.271). Esses dois pensamentos levam-nos a compreender a importância da construção textual argumentativa a partir da oralidade. A experiência de 10 anos de trabalho com o PROEJA afirma que primeiro os estudantes desse programa precisam aprender a ouvir, compreender e interagir argumentando, para depois conseguirem registrar em papel suas ideias.

A partir do 3º semestre, intensificam-se as atividades de compreensão textual e iniciam o caminho na produção textual propriamente dita; acentua-se o processo de ensino e aprendizagem que envolve a Linguística Aplicada em intersecção com outras disciplinas; é o momento em que o dialogismo e a interação verbal encontram mais profundamente o enunciado concreto e a reflexão sobre o signo ideológico. Essa união é realizada de forma cognoscente pelos(as) estudantes que inauguram a construção da pesquisa do trabalho de conclusão de curso. Tal caminho perpassa a escolha individual do tema, assim como as leituras correlatas. As rodas de discussão trazem a reflexão crítica sobre os conteúdos técnicos aprendidos e o significado minucioso dos signos. A escrita, bem como a apresentação final, busca expressar o dialogismo do estudante com os autores e o seu objeto de estudo. Essa metodologia potencializa as práticas de leitura (oral

e escrita, de palavras e de mundo) em situações pedagógicas na perspectiva bakhtiniana.

Lembrando que o teórico ressalta em uma de suas obras que: “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (p.117). Assim, podemos inferir que para o Círculo de Bakhtin, a realidade fundamental da língua é a interação verbal, que se materializa pela comunicação verbal por meio da enunciação concreta, que é concreta por ser uma interação entre sujeitos reais e sócio-historicamente situados. Tal situação carrega consigo visões de mundo, acentos valorativos, orientações apreciativas que constroem o significado das palavras, já que sentido e apreciação estão intrinsecamente articulados na linguagem da vida real. Isso é o que os estudantes do PROEJA são levados a fazer: uma produção dialógica entre seus pensamentos, estudos, crenças e valores, e os dos dados e autores lidos. O diálogo transforma-se em enunciado concreto que é codificado pela escrita.

Temos assim, uma nova metodologia de desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem a leitura e produção textual oral e escrita, bem como a interação crítica de seus enunciadores.

## Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. Org. e equipe de tradução de V. Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernardini et alii. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 146-154.



\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. P. 261-306.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. P. 307-335.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

## Práticas de letramentos digitais e formação docente

*Jefferson do Carmo Andrade Santos\**

*Laila Gardênia Viana Silva\*\**

### Introdução

Os contextos globais atuais são caracterizados, em muitos casos, pela presença de atividades mediadas por tecnologias digitais. Rotinas familiares e institucionais têm sido organizadas a partir das possibilidades oferecidas por plataformas e aparelhos digitais, como, por exemplo: pagamento de contas, depósito de valores bancários e busca de endereços em aplicativos. Além disso, as mídias sociais têm reformulado a forma como nos relacionamos com amigos e conhecidos, e acabaram redefinindo a maneira como nos apresentamos para o mundo. Diante desses cenários, a formação docente precisa ser pensada com o propósito de trabalhar esses aspectos de forma crítica, objetiva e pedagógica.

Com frequência, o que se percebe é uma abordagem catastrófica acerca das tecnologias em sala de aula (BOA SORTE; SANTOS, no prelo). Muitos professores apontam as tecnologias digitais como dispositivos que têm fragilizado as relações pessoais e tirado a atenção de estudantes. No entanto, é preciso lembrar que sempre existiram fatores de distração dentro do ambiente escolar. Com isso, não defendemos uma postura

---

\* Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. jeffersonandradeo6@hotmail.com.

\*\* Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. lailagardeniavs@gmail.com.

contemplativa acerca das tecnologias digitais, mas apontamos a necessidade de se pensar nos contextos digitais para além de aspectos negativos.

Libâneo (2010) aponta a necessidade de formação para o uso de tecnologias por parte dos professores. Para o autor, as universidades possuem o papel de formar professores que conheçam os aparatos tecnológicos, mas que não deixem de prezar pelo domínio dos conteúdos de sua área. É preciso lembrar, porém, que o domínio instrumental das tecnologias digitais não é suficiente. Mostra-se crucial pensarmos nos aspectos sociais e culturais que envolvem os usos das tecnologias na contemporaneidade. Libâneo (idem, p. 11) diz que a escola possui papel decisivo para que valores humanos básicos como a justiça, a solidariedade, a honestidade e o reconhecimento da diferença e da diversidade sejam tomados como posturas sociais.

É diante desse cenário de difusão dos usos de tecnologias e, consequentemente, de novas formas de relações sociais que apontamos os letramentos digitais como caminhos possíveis na formação docente. Os letramentos digitais podem ser entendidos como práticas sociais que, por meio da linguagem, promovem a construção de sentidos a partir dos contextos digitais e para além deles. Diante de toda a complexidade que tem se construído em torno dos usos de tecnologias digitais, a formação de professores, seja inicial ou continuada, não pode se negar a pensar sobre tal fator. No entanto, é necessário que a abordagem quanto à utilização de tecnologias digitais ultrapasse o domínio instrumental e passe a um domínio crítico. Desse modo, defendemos que os letramentos digitais oferecem possibilidades para que professores em formação inicial e contínua passem a refletir de forma crítica sobre os usos que eles e seus alunos fazem das diversas tecnologias.

Cotidianamente, estamos acostumados a realizar diferentes práticas de leitura e escrita, que vão além do saber codificar e decodificar a escrita. A partir de uma perspectiva socioantropológica, os letramentos levam em consideração o reconhecimento da diversidade de possibilidades linguísticas existentes na sociedade, a partir das quais as pessoas, sendo

alfabetizadas ou não, constroem sentidos. A disseminação do acesso à internet nos últimos anos tem contribuído para o surgimento de novas práticas sociais, o que exige, conseqüentemente, novas práticas de letramentos. Estamos diante de uma sociedade que interage com o mundo a partir da utilização de dispositivos digitais móveis, com acesso às diferentes possibilidades de uso da internet e que participa de processos de comunicação mais colaborativos, participativos e coletivos. Devido ao caráter multifacetado dos usos das tecnologias, Lankshear e Knobel (2016) apontam a necessidade de se pensar em vários letramentos digitais, ao destacarem que

Não deveríamos pensar em letramento digital como alguma coisa única, e nem certamente como algo finito – competência ou habilidade – ou nem como um conjunto de competências e habilidades. Ao invés disso, deveríamos pensar em letramento digital como algo referente a uma infinidade de práticas e concepções sociais de engajamento na construção de sentidos mediadas por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos, compartilhados etc. via codificação digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2016, p. 13, tradução nossa)<sup>1</sup>.

Dentre as diversas práticas de letramentos digitais que podem ser exploradas em sala de aula, temos: a edição de textos digitais nas suas mais variadas formas, a exemplo de *posts*, vídeos e áudios; e trabalhos verbais e visuais como a elaboração de *fanfiction* e memes. Além disso, os professores podem propor análises acerca do aspecto colaborativo característico em tempos de redes sociais e sobre o posicionamento dos estudantes nas mídias sociais.

Entretanto, sabemos que, em sua maioria, os docentes convivem com diversos desafios no exercício de sua prática pedagógica, o que acaba dificultando o desenvolvimento de atividades com o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Outrossim, quando essas atividades são

---

<sup>1</sup> Tradução de: “[...] we should think of «digital literacy» not as something unitary, and certainly not as some finite «competency» or «skill» – or even as a set of competencies or skills. Rather, it means we should think of «digital literacy» as shorthand for the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2016, p. 13).

empreendidas, o que acaba sendo focado é o fator técnico e instrumental das tecnologias utilizadas. Por essa razão, buscamos analisar em nossas pesquisas se o uso de tecnologias digitais na prática dos docentes participantes reflete a apropriação das tecnologias não apenas no sentido do domínio técnico dos recursos, mas também sobre os textos e os sentidos que são produzidos a partir desses recursos.

Portanto, o presente trabalho tem por objetivo expor os aspectos gerais de duas pesquisas de Mestrado em Educação, em andamento, desenvolvidas na Universidade Federal de Sergipe (UFS), relacionadas a práticas docentes à luz dos letramentos digitais no contexto de três campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) localizados na Região Nordeste do Brasil. A pesquisa 1 tem como objeto de estudo as tecnologias digitais utilizadas pelos docentes em disciplinas propedêuticas e técnicas em um dos campus. Já a pesquisa 2 tem como foco a prática de três docentes de Língua Inglesa de três campi, dentre eles, o campus analisado na pesquisa 1. Além disso, ambos os estudos trabalham com aportes teóricos epistemológicos semelhantes, uma vez que levam em consideração, principalmente, os estudos desenvolvidos por Castells (1999) referente à sociedade em rede, Lévy (2000) no campo da cibercultura, Lankshear e Knobel (2008) a respeito dos letramentos digitais, Santaella (2016) e (2018) no que diz respeito à noção de Pós-digital e Pós-verdade, além de Libâneo (2010) no tocante à formação docente.

### **Aspectos metodológicos**

No campo metodológico, as pesquisas são de natureza qualitativa, caracterizadas como estudo de caso, de cunho analítico-interpretativo. A análise de dados de ambas é pautada na pesquisa docente de Freeman (1998), cujo processo segue as etapas de nomear, agrupar, estabelecer relações e exibir dados. No momento, ambas as pesquisas já foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa e estão em fase de coleta de dados. Para responder aos objetivos propostos, a pesquisa 1 utiliza como

instrumentos a aplicação de questionários, realização de observações não-participantes e entrevistas semiestruturadas, conforme Laville e Dionne (1999). Já a pesquisa 2 faz uso de observações estruturadas (LAVILLE; DIONNE, 1999) e entrevistas narrativas (RAVAGNOLI, 2018).

### **Algumas considerações**

Diante do que apresentamos, esperamos que as nossas discussões contribuam para o desenvolvimento de novas definições de letramentos digitais, bem como suscitar reflexões críticas acerca das concepções de ensino-aprendizagem para o uso de tecnologias, além de contribuições para as instituições nas quais as nossas pesquisas acontecem. Esperamos, ainda, que as nossas análises suscitem a busca pela formação contínua por parte dos professores participantes, de modo que suas práticas possam dialogar com as diversas realidades existentes na sociedade mediante interações com as tecnologias digitais.

### **Referências**

- BOA SORTE, P. Ambientes digitais: formação contínua do professor de Inglês da escola pública em Sergipe. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 27, p. 121-140, jan/jun. 2017.
- BOA SORTE, P.; SANTOS, J. do C. A. **Fake News em aulas de Língua Inglesa**: formação para contextos pós-digitais. No prelo.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- FREEMAN, D. **Doing teacher-research**: from inquiry to understanding. Boston: Heinle Publishers, 1998.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies**: concepts, policies and practices. Philadelphia: Open University Press, 2008.

- \_\_\_\_\_. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 9, n. 4, p. 8-20. 2016.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**; novas exigências educacionais e profissão docente. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NASCIMENTO, A. K. O. **Formação inicial de professores de Inglês e letramentos digitais**: uma análise por meio do Pibid. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- RAVAGNOLI, N. C. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2018.
- THORNE, S. L. Digital Literacies. In: Hawkins (ed.). **Framing language and literacies**: socially situated views and perspectives. New York: Routledge, 2013. p. 192-218.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## Canções pomeranas: a música na educação escolar

*Josiane Arnholz Plaste\**

*Ismael Tressmann\*\**

### Introdução

Esta comunicação apresenta as contribuições que o trabalho com a música tradicional pode proporcionar na prática escolar das escolas pomeranas no Espírito Santo. Os pomeranos são um povo camponês europeu, rico em tradições orais, proveniente da antiga Pomerânia, Reino da Prússia, e possui representatividade no Brasil em cinco estados por aproximadamente 300 mil pessoas. Mantiveram o uso da sua língua baixosaxônica – o Pomerano –, suas festas comunitárias, com seus rituais e danças, além do sistema de parentesco e casamento e muitos outros aspectos da cultura de origem. Mantêm, sobretudo, as execuções verbais e musicais que acompanham os ritos de passagem e as narrativas fantásticas da tradição oral camponesa.

Os pomeranos são reconhecidos no Brasil como povo de cultura tradicional<sup>1</sup> por meio do Decreto Presidencial de nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, cujo idioma nativo é uma das línguas portadoras de referência à

---

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. josiane.arnholz@gmail.com.

\*\* Faculdade da Região Serrana, Santa Maria de Jetibá, ES, Brasil. tressmannismael@gmail.com.

<sup>1</sup> No Brasil, o Decreto nº 6.040, de 07.02.2007, estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. De acordo com este decreto, os pomeranos, os indígenas, os quilombolas, os ciganos e vários outros grupos são reconhecidos, legalmente, como povos/comunidades tradicionais.



identidade, à ação e à memória dos falantes deste povo de imigrantes europeus.

Os estudos sobre o papel da música no âmbito escolar tendem a focar as contribuições que o trabalho com as canções pode proporcionar na alfabetização de crianças, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Assim, a música cumpriria uma finalidade eminentemente pedagógica. Para Soares e Rubio (2012), porém, a música é pouco usada para esta finalidade, sendo abordada mais como elemento recreativo, festivo e relaxante, do que com finalidade realmente pedagógica.

Concordamos com Soares e Rubio (2012), que discorrem sobre as propriedades intrínsecas à música que favorecem o desenvolvimento global do ser social e, também, abordam como se dá a utilização desta ferramenta de construção psicocognitiva dentro da ação pedagógica. Tais estudos apontam que a música é um instrumento facilitador do processo de aprendizagem, tornando a escola, as aulas, as atividades mais alegres e receptivas, e também ampliando o conhecimento musical do aluno. No entanto, ao lado da função pedagógica da música e a sua abordagem como atividade lúdica, consideramos pertinente também enfatizá-la como elemento identitário das crianças. Nesta perspectiva, a música pomerana é fator determinante para pensar a sociabilidade e a representação de sentidos de pertencimento, e revela características culturais ligadas à memória e à identidade desse povo tradicional.

A música faz parte do patrimônio cultural imaterial que um povo possui. Neste sentido, são exemplos de patrimônio imaterial: a música, as festas e danças, rituais, narrativas, a arte verbal, os saberes, os modos de fazer, celebrações. No Brasil, o discurso da preservação patrimonial é garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Federal nº 9.394/1996). O artigo 1º da LDB identifica os contextos culturais das pessoas como importante espaço de formação dos sujeitos. Assim, a escola está sendo incentivada a lidar com a pluralidade cultural e linguística, a abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças, como a língua e a música tradicional.

A pesquisa, de cunho bibliográfico e etnográfico, foi realizada em escolas rurais inseridas em contexto bilíngue, situadas no interior do município de Santa Maria de Jetibá (ES). A maioria da população desse município é pomerana e reside no campo (cerca de 80% dos habitantes), em propriedades de base predominantemente familiar, com significativa diversidade de produção agrícola. A investigação se beneficiou de discussões sobre abordagens qualitativas de Antropologia e de Educação para a análise bibliográfica, de documentos, observação participante, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. As entrevistas foram realizadas com professoras vinculadas ao Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) que atuam na educação pomerana há cerca de dez anos.

### **A música pomerana: um patrimônio cultural**

Os estudos sobre patrimônio cultural apontam a ligação do patrimônio com a identidade; também têm marcado a sua utilidade na construção e na reprodução da mesma. Entendemos, porém, que o patrimônio não se relaciona somente com processos identitários em escala nacional, mas também, em igual ou maior medida, em nível local, implicando distintos coletivos sociais. Por exemplo, o brote ou pão de milho, *mijlchebrood*, produzido nas comunidades pomeranas no Espírito Santo é valioso, pois, além de servir de alimento, é um bem fundamental para a memória e a identidade cultural desse povo tradicional.

Segundo Moreira e Candau (2008), a prática escolar é pautada por uma cultura pretensamente hegemônica e tende a ser absolutizada em detrimento da(s) cultura(s) dos alunos. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo a silenciá-las e neutralizá-las. De acordo com Tosta, (2011, p. 238), com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o governo federal renova, em especial, a necessidade e urgência da instituição escolar contemplar conteúdos que digam respeito

ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional.

Com o intuito de fortalecer a língua materna e fortalecer os saberes do povo tradicional pomerano, implementou-se em escolas públicas de vários municípios capixabas, em 2005, o Proepo. Deste modo, a oportunidade de os/as professores(as) pomeranos(as) planejarem sua prática pedagógica com base em conhecimentos socioculturais e linguísticos próprios representa uma oportunidade de ruptura para com orientações que são planejadas e impostas por pessoas de fora do contexto local, garantindo que a cultura comunitária faça parte do cotidiano escolar, como a música.

### **Uma canção pomerana: identidades do sujeito do texto**

A música marca presença nos momentos importantes da sociedade pomerana: na infância, no colo da mãe ou do pai, no berço, nas brincadeiras infantis, nas aulas de ensino confirmatório (crisma), nas danças rituais da festa de casamento, nos ritos funerários. Assim, as práticas musicais não podem ser dissociadas do contexto sociocultural.

Segundo as professoras, as canções infantis são muito usadas nas aulas, e as crianças trazem do lar um determinado repertório musical, além de narrativas, trava-línguas, conhecimentos que enriquecem o trabalho das mestras. Por meio da música, os/as estudantes memorizam com mais facilidade palavras e sentenças em Pomerano. Deste modo, observamos que a música estimula a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que ela se sente motivada a desvendar o significado de novos verbetes que, aos poucos, são incorporadas ao seu repertório linguístico. Além disso, segundo as professoras, as canções tornam as aulas mais prazerosas, estimulando a participação e a permanência das crianças na escola.

Vejamos, agora, que além da sua função pedagógica e da sua abordagem como atividade lúdica, a música é acionada especialmente como elemento identitário das crianças e das professoras. Abaixo, analisaremos

brevemente as identidades do sujeito do texto de uma canção tradicional mencionada pelas entrevistadas.

1. As dai buursch melke güng, Quando o camponesa foi tirar leite,  
këk sai na dai wulke:olhou para as nuvens:  
\_ Nê, ach nê! woo reegent dat; \_ Não, não! vai chover;  
har ik doch airer mulke.Eu deveria ter ido ordenhar mais cedo.
  
2. As dai reegen anhule har,Quando a chuva cessou,  
güng dai buursch melke. a camponesa foi ordenhar as vacas.  
Nuu is werer gruin dai wër -Agora o pasto está novamente verdejante -  
Ale sin taufreere. Todos/as estão satisfeitos.

O texto, com melodia em ritmo ternário, é uma narrativa que relata, em 3ª pessoa, aspectos do cotidiano de um camponês/esa pomerano/a. Ao lado do xote, da polca, da mazurca e da marcha, a valsa integra o conjunto das músicas trazidas pelos primeiros pomeranos.

O enunciado “olhou para as nuvens ... vai chover” expressa um saber camponês, que se traduz aqui em prever o tempo: céu nublado é sinal de chuva, de tempo bom, segundo a lógica campesina. Dessa forma, a canção aproxima o ouvinte da cultura do/a camponês/esa pomerano/a, destacando o seu dia a dia no ambiente rural e seus saberes herdados dos seus ancestrais, como uma forma de identificação de um sujeito caipira. Entre os pomeranos, ao contrário do pensamento citadino, é justamente o tempo chuvoso (com chuvas leves) que é considerado tempo bom, propício à agropecuária, pois favorece as lavouras, em especial as culturas perenes e anuais, as pastagens e as florestas.

O texto da canção discorre, enfim, sobre valores e saberes de um povo rural, ligado a uma língua de imigração e aos usos, costumes e saberes do campo, que vive da agricultura familiar e da pequena criação de animais domésticos. A identidade do camponês/esa pomerano/a faz parte da lógica que é acionada em alguns momentos como forma de persistência da identidade camponesa num mundo de crise.

## Considerações finais

O povo tradicional pomerano possui particularidades socioculturais que lhe conferem uma identidade e singularidade marcantes. Além da língua materna, religião e o modo de vida camponês, os pomeranos trouxeram consigo suas músicas, que cultivaram e difundiram. As músicas desempenham papéis de relevância para a formação dos indivíduos e grupos, tanto no aspecto social quanto na esfera escolar, evidenciando a importância e a necessidade de se conhecer e compreender as formas de expressão cultural e linguística deste povo.

Os dados demonstram que ao lado da função pedagógica e da sua abordagem como atividade lúdica, a música é acionada como elemento identitário das crianças e das professoras. As canções analisadas retratam valores e saberes de um povo rural, ligado a uma língua de imigração e ao modo de vida camponês, em contraste com as culturas urbanas e as práticas escolares, que são marcadas pela abordagem monocultural e monolíngue.

Neste sentido, as músicas são acionadas como forma de persistência da identidade camponesa num ambiente que tem como padrão uma identidade nacional referenciada a uma língua, um povo e um território. As canções pomeranas reforçam, enfim, a identidade do camponês/sa pomerano/a, devolvendo-lhe o direito de cidadão/ã brasileiro/a, mas como povo cultural e linguisticamente diferenciado.

## Referências

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 fev. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOARES, M. A.; RUBIO, J. A. S. A utilização da música no processo de alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 3, n. 1, 2012.

TOSTA, S. P. Antropologia e Educação: interfaces em construção e as culturas na escola. **Revista Inter-legere**, Natal, n. 9, p. 234-251, 2011.

TRESSMANN, I. **Da sala de estar à sala de baile**: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo. 2005. 309 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

**Entrecruzando saberes no componente  
curricular Libras - Língua Brasileira de Sinais:  
vivências e experiências**

*Katia Costa Ferreira*\*

*Guilhermina Elisa Bessa da Costa*\*\*

Quando uma pessoa quer se expressar, ela utiliza um conjunto de elementos que possibilitam a comunicação, esse mecanismo é feito através da língua, que surge em sociedade, e é desenvolvida em todos os grupos humanos para esse fim. A língua se manifesta de duas formas, a oral, que é utilizada por indivíduos ouvintes, ou seja, aqueles que não tem nenhum problema no sistema auditivo. E a gestual, que é utilizada por pessoas que nasceram com surdez ou desenvolveram uma deficiência no sistema auditivo.

A Língua de Sinais é a língua materna da comunidade surda, essa se estabelece em parâmetros espaço-visuais, a saber: configuração das mãos, ponto de articulação, orientação da mão, movimento e expressões não-manuais; diferentemente das demais línguas que são orais-auditivas. Ela tem o status de língua, por possuir uma estrutura gramatical própria composta pelos níveis linguísticos que caracterizam uma língua, sendo eles: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. No Brasil, essa língua é conhecida como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

---

\* Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas, BA, Brasil. [katiacf.histri@gmail.com](mailto:katiacf.histri@gmail.com).

\*\* Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas, BA, Brasil. [guilbessa@yahoo.com.br](mailto:guilbessa@yahoo.com.br).

Nos últimos anos, temos visto um progressivo aumento na oferta de cursos e de pesquisas em torno da cultura surda e da Libras, no Brasil, assim como os avanços na legislação, a exemplo da promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, reconhecendo como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais, seguida do Decreto 5.626/05, regulamentando a Lei de 2002 e tornando obrigatória a inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de professores.

Por esse motivo, cresce a necessidade da inserção da disciplina Libras no currículo dos cursos de licenciatura em todo o Brasil, acatando o que diz o artigo terceiro do Decreto nº 5.626/2005:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1).

Na trajetória histórica percorrida até chegar a implementação do Decreto supracitado, a comunidade surda brasileira participou ativamente na luta pelo reconhecimento da Libras como Língua principal do surdo (L1), e pelo respeito e ascensão da minoria surda, criando, assim, políticas afirmativas que incluem o surdo enquanto usuário de uma língua própria. Segundo Gesser (2009), a necessidade do estabelecimento desse Decreto, assim como de outros documentos referentes aos surdos, advém de razões históricas relacionadas com a segregação, o desrespeito, a dominação, enfim, intensas barreiras nas várias instâncias sociais para o surdo, especialmente na área educacional e convém destacar que ainda existe uma certa desvalorização das línguas de sinais em nossa sociedade, muito



por desconhecimento. Por esse motivo é importante a difusão da LIBRAS e a cultura e identidade surda.

Nesse sentido, Strobel (2008, p.22) ressalta que,

cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Destarte, a oficialização da Libras tem contribuído para dar visibilidade para a comunidade surda, pois o respeito pelo surdo e a busca por sua cidadania, dignidade e pleno desenvolvimento, perpassam pela valorização da sua língua, haja vista esta estar diretamente ligada à identidade e cultura surdas. Nessa perspectiva, são importantes as pesquisas que vêm sendo feitas dentro e fora do Brasil, buscando inserir os estudos surdos no campo dos estudos culturais, entendendo, portanto, a surdez não como uma falta, uma deficiência, mas como uma marca identitária. Isso sem falar no fato de que os próprios sujeitos surdos estão ocupando o espaço da pesquisa acadêmica, a exemplo das pesquisadoras Gládis Perin e Karin Strobel, as quais, evidentemente, podem falar desse lugar da cultura surda, entendida como “um padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com seus semelhantes” (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 25).

A discussão que envolve esse trabalho diz respeito ao desafio de promover uma educação que respeite as diferenças e as necessidades dos sujeitos, principalmente no que se refere às pessoas surdas e à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Desde então, as instituições têm se esforçado para ofertar o referido componente curricular na modalidade semipresencial, na perspectiva de oportunizar o contato com a Língua e fomentar debates para esclarecer os equívocos e preconceitos culturalmente enraizados durante séculos no que tange a educação de surdos, especialmente nos espaços educacionais, de modo a não verem os surdos como deficientes nem a LIBRAS como um emaranhado de gestos e

mímicas, que funciona apenas como tentativa de traduzir gestualmente a língua oral.

Conforme Lopes, (2007, p. 07), “a ciência, no desejo de produzir conhecimentos capazes de explicar o desconhecido, inventou a surdez através de perdas auditivas, de lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos”. Mais adiante em seu texto, a mesma autora propõe olhar a surdez não mais do lugar da deficiência, da falta, mas o da diferença cultural e chama a atenção para a necessidade de voltar o olhar “para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos” (LOPES, 2007, p. 09).

Diante dessa realidade, inicia-se um movimento para que as Instituições de Ensino Superior (IES) para que a lei seja posta em prática. Também por conta do decreto que impõe o estudo da Libras nas licenciaturas, nota-se, desde então, um aumento na demanda de abertura de editais de concursos públicos para a contratação de professores para o preenchimento da mencionada cadeira nas IES públicas e privadas. Não tem sido tarefa fácil cumprir a legislação, haja vista a escassez de profissionais competentes na área, tanto como professor, quanto como tradutor intérprete de Libras.

Em vista desse contexto, propôs-se analisar a oferta da LIBRAS no currículo do curso de História da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, tendo como foco o atual Projeto do Curso no Departamento de Educação – Campus X, em Teixeira de Freitas. Assim, a proposta da monitoria voluntária de ensino realizada durante o semestre 2019.1 apresenta como objetivo geral: observar e acompanhar o desenvolvimento do componente curricular LIBRAS no curso de licenciatura em História na UNEB/Campus X, na cidade de Teixeira de Freitas, Bahia. Dentre os objetivos específicos do componente curricular destacamos: compreender os aspectos e implicações históricas, sociais, políticas, linguísticas e pedagógicas da educação do surdo.

No que tange à UNEB, cuja estrutura é *multicampi*, a oferta é feita em caráter semipresencial. Assim, cada curso dispõe de um docente articulador, não necessariamente com formação em Libras, que recebe formação e orientações sobre proposta didático-pedagógica. Como aporte teórico, o componente curricular embasou nos estudos e pesquisas de FERNANDES (2003), QUADROS (2012), SÁ (2002), SACKS (1998), SKILAR (2001), PERLIN; STROBEL (2014), dentre outros, incluindo as leis que ressaltam a Libras.

Como metodologia emprega-se diferentes formas de fazer a mediação da disciplina. Utiliza-se o acesso ao AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), com a mediação da professora presencial e da participação nas videoconferências e nos fóruns temáticos, de professores especialistas em Libras (surdos e ouvintes), com uma proposta de docência compartilhada. Outra metodologia utilizada é a elaboração dos seminários temáticos, com a participação de intérpretes, familiares e professores de estudantes surdos. Além do exposto, também é realizada uma Oficina Presencial, a qual em geral é ministrada por um professor surdo, especialista em Libras. Essa atividade constitui em um momento relevante na formação dos graduandos (as), pois oportuniza um contato com a LIBRAS de forma prática e promove a motivação para que os estudantes sintam-se inseridos na cultura surda, através dos novos conhecimentos práticos da gramática da Língua Brasileira de Sinais.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a inserção da disciplina no currículo do curso de licenciatura em História, tem contribuído, para a desmitificar os estereótipos e preconceitos no que tange a educação de surdos e a aprendizagem da LIBRAS, os quais foram instalados historicamente na racionalidade social. Especificamente, as ementas do curso trazem discussões que tentam aprimorar as concepções em relação ao surdo e a Libras por meio das exposições e dos estudos possibilitados pela inserção de tal disciplina. Tal relevância se apresenta no fato de que as licenciaturas preparam profissionais para atuarem na educação, ou seja, preparam futuros educadores. Pode-se notar uma diferenciação dos

pensamentos dos graduandos (as) no decorrer no semestre, no decorrer do contato com a LIBRAS e a sua estrutura, e principalmente pelo contato com a comunidade surda e também com alguns intérpretes, os quais estiveram dispostos a participar e trocar experiências com a comunidade acadêmica da UNEB.

Nos resultados, ressaltamos a contribuição desse componente curricular para a o processo de ensino-aprendizagem dos graduandos (as) e para uma comunicação mais efetiva entre a universidade e a comunidade surda, pois a realização dos seminários e oficinas possibilitou a troca de experiência e foi possível apresentar suas dificuldades e conquistas.

Deste modo, conclui-se que inclusão da LIBRAS no currículo dos cursos de licenciatura contribui para desmistificar a questão da surdez com uma deficiência e para a compreensão da estrutura da Língua, com vistas à valorização da cultura surda por parte dos professores e estudantes na perspectiva de promover aprendizagem da estrutura da Língua Brasileira de Sinais e estabelecer uma interlocução com a comunidade surda de Teixeira de Freitas-Bahia.

## Referências

BRASIL, **Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>> Acesso em: 28 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em 28 set. 2019.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GESSER, A. **Libras? Que Língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

LOPES, M. C. Rupturas e posições. In: **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-38. Acesso em: 26 set. 2019.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História Cultural dos Surdos: Desafios Contemporâneos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, Edição Especial nº 2, 2014, p. 17-31.

QUADROS, R. M. Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Acesso em 17 jul. 2019.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

## O ensino da leitura e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC'S) no ensino fundamental

*Larissa Alves Moreira Loureiro* \*

*Adriana Recla Sarcinelli*\*\*

### Introdução

O presente artigo aborda o tema leitura e uso das TIC's, com o objetivo de verificar como a inserção das TIC's auxilia o professor no ensino da leitura, em três escolas do ensino fundamental da rede privada do município de Aracruz – Espírito Santo.

Este tema tem sido cada vez mais explorado e investigado na modernidade, em razão do reconhecimento da necessidade de colaboração das TIC's nas práticas pedagógicas, especialmente, nas metodologias de ensino e aprendizagem da leitura, voltadas para a realidade do aluno do século atual. Nossa indagação é: de que maneira a inserção das TIC's auxilia o professor no ensino da leitura?

Tomamos como referencial teórico os trabalhos sobre leitura desenvolvidos por Solé (1998) e os trabalhos referentes às TIC's desenvolvidos por Moran (2013), Gusmão (2014) e Carmo (2016).

A metodologia adotada foi um estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário à professores que atuam em turmas de 1º aos 5º anos. Os resultados revelaram que os professores apresentam

---

\* Faculdades Integradas de Aracruz, Aracruz, ES, Brasil. larissaloureiro0102@gmail.com.

\*\* Faculdades Integradas de Aracruz, Aracruz, ES, Brasil. arecla@gmail.com.

uma postura reflexiva e concordam que a utilização das TIC'S tem se tornado um recurso metodológico indispensável para a qualidade do ensino.

## **A leitura na era digital**

A tecnologia cativa as novas gerações por meio de suas inúmeras ferramentas, grandes atrativos, rapidez, emancipação comunicativa, dentre outros aspectos. Sabemos que “a tecnologia avança a passos largos e, ao mesmo tempo, a aplicação das mesmas dentro do ambiente educacional tem se tornado cada vez mais frequente” (GUSMÃO, 2014). Os diversos aparelhos, instrumentos de acesso à internet, jogos, entre outros, têm se tornado mais acessíveis, e, por isso, o tempo que crianças e adolescentes passam conectados por dia é muito maior que o tempo que eles, provavelmente, usam um livro ou um texto para ler, estudar, se informar, ou simplesmente, como forma de vivenciar a leitura por prazer.

Esse seria um bom motivo para que o professor investisse na prática docente, especialmente, no ensino da leitura. Utilizar-se da tecnologia atual, da era digital, facilitaria o processo de ensino aprendizagem da leitura, à medida que a experiência de fazer uso das TIC's como algo interessante e inevitável, além de uma maneira prazerosa de ler, pesquisar títulos e gêneros, criar os próprios escritos, jogar com as palavras, conhecer obras de maneira lúdica, dentre tantas outras atividades cotidianas da escola, estimularia muito o ato de ler.

É preciso reconhecer que utilizar-se das contribuições da tecnologia no espaço escolar, já é uma necessidade inadiável, e, assim, nas práticas de leitura esse processo deve ser reconhecido pela escola e pelo professor como uma maneira de manter-se atualizado com o que a sociedade exige. Segundo Costa e Schumacher (2009), as novas tecnologias podem enriquecer o ato pedagógico favorecendo uma efetiva interatividade entre os agentes do processo: discentes e docentes.

Mas antes disso, existe uma preocupação que todos os envolvidos nesse contexto devem ter: Quais as estratégias necessárias para que essas

práticas contribuam efetivamente para com a formação leitora do aluno? Afinal, é preciso considerar que:

A inserção das tecnologias digitais na escola não é uma simples mudança de metodologia, ou a mera aplicação de um recurso, pois se assim o fosse, o uso da televisão, do computador e da lousa digital já teriam provocado as mudanças no sistema educacional que toda a sociedade espera (CARMO, 2016, p. 18).

Por isso, antes de tudo, é importante avaliar a condição dessas ferramentas e o objetivo de sua inserção em cada aula ou projeto proposto. O emprego de quaisquer estratégias na educação jamais poderá ser um fim em si mesmo. Não basta, portanto, oferecer mais livros aos alunos, ou mais textos virtuais. É necessário escolher bons livros, boas referências de leituras virtuais, garantir familiaridade com a diversidade de gêneros textuais e, para isso, temos que levar em conta também as preferências das crianças e dos adolescentes.

Para ilustrar parte dos resultados, elegemos duas das questões objetivas aplicadas aos professores de três escolas privadas de Aracruz<sup>1</sup> sobre o ensino da leitura por meio do uso das TIC's em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.<sup>2</sup>

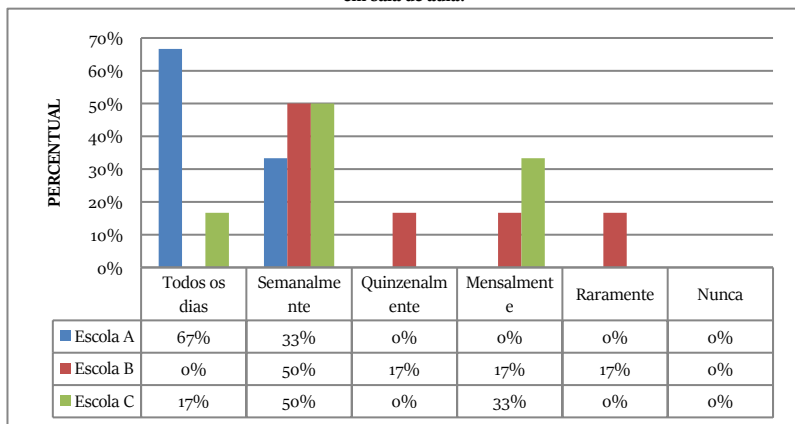
---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa não serão mencionados os nomes das escolas e dos docentes, preservando-se a identidade dos respondentes.

<sup>2</sup> O levantamento e a análise dos dados foram representados por meio de gráficos com valores reais comparativos sobre os trabalhos com a leitura por meio do uso das TIC's em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Elegemos três escolas da rede privada do município de Aracruz, representadas aqui como A, B e C. O critério de seleção das escolas se deu em virtude de que estas contam com melhores estruturas e condições financeiras para dispor de tecnologias.



**Gráfico 1: Professor, com qual frequência você utiliza recursos tecnológicos para o trabalho com a leitura em sala de aula?**

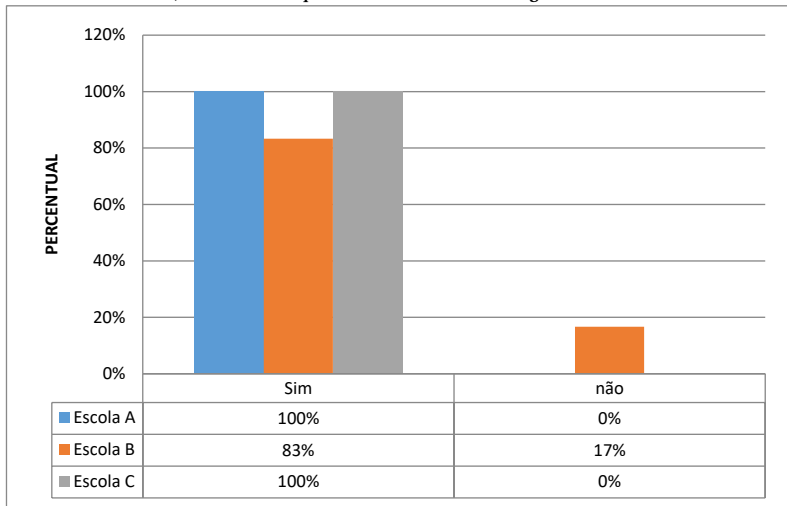


Fonte: Autores, 2019.

Neste questionamento foram apresentadas seis opções de resposta, em que os professores das escolas A, B e C pudessem expressar com que frequência fazem uso das TIC's em suas aulas. Os valores mais expressivos se retratam na escola A, em que sessenta e sete por cento (67%) dos professores utilizam as TIC's todos os dias em suas aulas, enquanto na B e na C, dezessete por cento (17%) apenas utilizam diariamente. Seguidos dos que utilizam, semanalmente, trinta e três por cento (33%) na A e cinquenta por cento (50%) nas escolas B e C. Na escola B, ainda tem dezesseis por cento (16%) que utilizam quinzenalmente, dezessete por cento (17%) mensalmente e dezessete (17%) raramente. Na escola C, trinta e três por cento (33%) mensalmente.

Apesar de dezessete por cento (17%) fazerem uso raramente, é importante frisar que todos os professores que participaram desta pesquisa utilizam as TIC's como suportes de suas metodologias para o trabalho com a leitura, o que condiz com os pressupostos teóricos defendidos por Carmo (2016), sobre a necessidade de uma prática de ensino sistematizada e significativa.

Gráfico 2: Professor, você considera que o uso dos recursos tecnológicos facilita o ensino da leitura?



Fonte: Autores, 2019.

Apesar de duas das escolas, A e C, considerarem em cem por cento (100%) que o uso das TIC's facilita o ensino da leitura, temos um número muito significativo, expostos em dezessete por cento, (17%) pela escola B, que mesmo assumindo a importância destes recursos, não consideram os mesmos facilitadores do processo. Em geral, esse resultado apresenta que possivelmente, o trabalho com a leitura por vezes, possa ser tratado de forma descontextualizada da realidade, das demais disciplinas e, especialmente, dos objetivos que Solé (1998, p.27) considera indispensáveis para o processo da formação leitora. Por meio das justificativas, identificamos também a conduta inadequada das utilizações pelos alunos que pode ser considerada um desafio para a prática esperada.

### Considerações finais

A inclusão das TICs no auxílio da leitura soa como uma conquista quando inserida na organização escolar. É importante conhecer o processo e, especialmente, os desafios para esse trabalho, pois elas podem ser instrumentos motivadores e interativos para ensinar a leitura. Notamos,

também, que as metodologias de ensino firmadas no estímulo às tecnologias possibilitam ao aluno novas vertentes de aprendizagem, gerando um equilíbrio ideal entre o tradicional e o novo, integrando bem as funções do professor com a tecnologia.

## Referências

CARMO, V. O. **Tecnologias educacionais**. São Paulo: Cengage, 2016.

COSTA, F. A. da; SCHUMACHER, C.; UCICH, R. **O Inglês na tecnologia da informação**. São Paulo: Disal Editora, 2009.

GUSMÃO, G. Uso de tecnologia na educação precisa ser muito bem planejado. **Revista Info Exame Online**, 2014. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/it-soluti-ons/2014/06/usode-tecnologia-na-educacao-e-algo-bastante-complexo-dizexecutivo-da-intel.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**Ações comunitárias em defesa da cultura e da língua de  
herança em Venda Nova do Imigrante – ES:  
a festa da polenta e a serenata italiana**

*Lenice Garcia de Freitas*<sup>\*</sup>

*Fernanda Mazzini Gomes Del'Esposti*<sup>\*\*</sup>

*Edenize Ponzo Peres*<sup>\*\*\*</sup>

## **Introdução**

A finalidade desta pesquisa é discutir a eficácia de ações em prol da revitalização cultural e linguística em Venda Nova do Imigrante-ES, colonizado por imigrantes vênnetos. O objetivo é discutir a eficácia de ações em prol da revitalização cultural e linguística em Venda Nova do Imigrante - ES, colonizado por imigrantes vênnetos. Com o passar do tempo, a história e mesmo a geografia do município permitiram a substituição do vênneto pelo português: os decretos da era Vargas, proibiram o uso das línguas estrangeiras em qualquer situação ou lugar; a construção da BR 262, que corta a cidade, facilitava a locomoção de diferente pessoas para Venda Nova e dos moradores dessa cidade para outras regiões, promovendo o contato com falantes monolíngues em português; por fim, o contato com várias pessoas evidenciou a diferença entre a linguagem do venda-novense

---

<sup>\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. lelefreita@hotmail.com.

<sup>\*\*</sup> Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. fernandamazzini79@gmail.com.

<sup>\*\*\*</sup> PUC-Minas, Belo Horizonte, MG; Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES; Mestrado Profissional em Letras-IFES, Vitória, ES, Brasil. Bolsista da Capes. eponzoperes@gmail.com.

e dos demais brasileiros, gerando o preconceito linguístico e a vergonha de sua linguagem carregada de marcas da língua ancestral. Depois de detectar a perda de sua língua de herança e possivelmente de sua cultura, a comunidade procurou alternativas de recuperar o legado de seus antepassados, com a promoção de eventos como a Festa da Polenta e - para revitalizar o vêneto - a Serenata Italiana. Dessa forma, neste trabalho, procuramos analisar como essas formas de resgate da italianidade dos moradores de Venda Nova do Imigrante têm - ou não - surtido efeito quanto à de recuperação da cultura italiana e da língua de herança. Para tanto, baseamo-nos na observação participante, por residirmos na comunidade, e em entrevistas com moradores e participantes diretos dos eventos citados. Nossos dados indicam que a comunidade apoia integralmente a Festa da Polenta e principalmente a Serenata Italiana, pois os adolescentes e jovens já não tinham mais contato com a língua “dos nonnos”. Sabemos que a revitalização cultural e linguística requer políticas abrangentes e eficazes, mas cremos que as ações comunitárias de Venda Nova do Imigrante estão contribuindo com os objetivos desejados.

Esta pesquisa é o resultado parcial de um estudo em andamento sobre os desafios de resgate da italianidade dos moradores de Venda Nova do Imigrante têm - ou não - surtido efeito quanto à de recuperação da cultura italiana e da língua de herança. Para tanto, baseamo-nos na observação participante, por residirmos na comunidade, e em entrevistas com moradores e participantes diretos dos eventos citados.

### **História da Festa da Polenta**

A Festa da Polenta surgiu por iniciativa do Padre Cleto Caliman, em 1978, quando foi convidado para ir a uma Festa da Polenta em Sagrada Família, no município de Alfredo Chaves. Ele achou a ideia interessante e resolveu criar a festa em Venda Nova, onde o prato principal era a polenta.

Quando o número de participantes começou a crescer, com pessoas vindas de diversos lugares do Estado, surgiu a ideia de estender as

comemorações por mais dois dias. Em 1995, a prefeitura adquiriu um terreno e criou o Centro de Eventos Padre Cleto Caliman para abrigar a Festa da Polenta e demais festas do município. (Fonte: <https://setur.es.gov.br/Not%C3%ADcia/40a-festa-da-polenta-cultura-e-tradicao-em-venda-nova-do-imigrante>).

Nossa pesquisa quanto ao método é a participante e foi baseada na observação participante, por residirmos na comunidade, e em entrevistas com moradores e participantes diretos dos eventos citados. A localidade selecionada para esta pesquisa é a sede do município de Venda Nova do Imigrante. Participaram desta pesquisa 02 pessoas, descendentes de imigrantes italianos originários do vêneto. Os informantes foram:

- Um nono e a diretora do coral de crianças de músicas italianas Sol do Amanhã.

Ela afirmou que:

*Não permitir que as vozes silenciassem e tão pouco que as cancionetas que embalaram os primeiros tempos dos imigrantes italianos nas terras de venda nova ficassem adormecidas. Para este fim surgiu a serenata italiana!*

Portanto nossos dados indicam que a comunidade apoia integralmente a Festa da Polenta e principalmente a Serenata Italiana, pois os adolescentes e jovens já não tinham mais contato com a língua “dos nonnos”. Sabemos que a revitalização cultural e linguística requer políticas abrangentes e eficazes, mas cremos que as ações comunitárias de Venda Nova do Imigrante estão contribuindo com os objetivos desejados. Surgiram então sugestões e ações em prol da valorização da diversidade linguística e da língua e da cultura italiana em Venda Nova do Imigrante:

- Produção e divulgação de um dicionário da língua trazida pelos imigrantes italianos (proposta em discussão na AFEPOL);
- Uma produção em vídeo para documentar, na língua trazida pelos imigrantes italianos, receitas tradicionais da cultura local (proposta em discussão na AFEPOL);

- Convidar pessoas das diversas comunidades de Venda Nova do Imigrante para mostrar para os estudantes a língua e os costumes;

## Referências

COMINOTTI, K.S.S. **O contato linguístico entre o vêneto e o português em São Bento de Urânia, Alfredo Chaves, ES: uma análise sócio histórica.** 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LORIATO, S. **Mi parlo taliàn: uma análise sociolinguística do bilin-u guismo português-dialetto italiano no município de Santa Teresa, Espírito Santo.** 2015. 204 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PERES, E. P. Aspectos sócio históricos do contato entre o dialeto vêneto e o português no Espírito Santo. **Revista (Con)textos linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 53-71, 2014.

## A influência da língua portuguesa na formação do dialeto Talian

*Leonardo Estevam Mocelin*<sup>\*</sup>

*Maiara Oliveira Nascimento*<sup>\*\*</sup>

*Mariza Silva de Mores*<sup>\*\*\*</sup>

### Introdução

No final do século XIX, o Brasil recebeu milhões de imigrantes italianos. A maioria deles se comunicava usando o Vêneto (dialeto do norte italiano). E, com o passar do tempo e a influência do português, aquele dialeto falado no Brasil evoluiu, surgindo assim o *Talian*.

### Dos povos do norte da Itália

Segundo Luzzatto (1994), o povoamento do norte da Itália teve provável início por volta de 4000 a.C com um movimento migratório oriundo da região do Leste Europeu e da Ásia Menor. No século III a. C, houve a dominação da península itálica pelos romanos e a expansão do seu império com a conquista de novos povos e territórios, o que deu azo à modificação do latim vulgar (a língua falada) por influência das línguas dos povos dominados. E, mesmo depois do fim do Império Romano do Ocidente, cujo

---

<sup>\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. leomocelin@hotmail.com.

<sup>\*\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. maiara.oliver@gmail.com.

<sup>\*\*\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. mariza.moraes24@gmail.com.



marco foi o ano de 476 d.C, com a deposição do imperador Rômulo Augusto pelo bárbaro Odoacro (DUGGAN, 2016, p.56), as chamadas “invasões bárbaras” consolidaram uma onda imigratória que já existia no território italiano, pacificamente, durante a dominação romana.

Toda essa situação, em suma, ensejou o surgimento das línguas derivadas do latim, como o português, o espanhol, o francês e os mais variados dialetos.

### **Imigração italiana no sul do Brasil**

A Itália é um país mais novo que o Brasil, considerando que sua unificação foi recente, por volta de 1860, sob o rei Vitor Emanuel II. Mas, apesar disso, os italianos não tinham uma língua própria definida, pois até antes da unificação, a península era um emaranhado político dividido em principados, ducados, condados, repúblicas e Estados Papais. De modo que cada um deles tinha o seu próprio governante e as suas próprias leis, e, por tabela, cada região tinha também o seu dialeto. Acerca do tema, vejamos:

A distância e a pobreza de tantas comunidades rurais na Itália ajudam a explicar o motivo da subsistência da plethora de dialetos falados na Península até hoje; e a falta de uniformidade linguística foi um obstáculo para o estabelecimento da autoridade. Estima-se que em 1860, apenas 2,5% da população entendia o italiano – em outras palavras, o toscano literato do século XIV, que era aceito deste a Renascença como a língua dos instruídos [...] Vitor Emanuel II, o primeiro rei da Itália unificada, geralmente escrevia em francês e falava um dialeto nas reuniões de gabinete [...]

Apesar de uma série de dialetos ser reconhecida como “italiano”, muitos deles eram na verdade línguas independentes, com vocabulário, gramática e cadência próprios [...]

[...] Um levantamento de 1910 mostra que pelo menos metade dos professores eram obrigados a dar aulas em dialeto para serem compreendidos; e setenta anos depois, de acordo com outra pesquisa, aproximadamente 50% dos italianos ainda elegiam um dialeto como primeira língua (DUGGAN, 2016, p. 51).

Ainda segundo Duggan (2016, p. 41-53), no final do século XIX, a situação de extrema pobreza atingia grande parte dos Italianos da região norte, decorrente de problemas como: o aumento populacional no campo; a improdutividade agrícola por utilização de técnicas atrasadas; o inverno rigoroso do norte; o sistema da meação e as obrigações “feudais” para com os poucos donos das terras; a instabilidade política e etc.

O fato é que, já no reinado de Humberto I, intensificou-se a situação de emigração destes italianos pobres. Tal fato coincidiu em nosso país com o fim da escravidão e necessidade de nova mão de obra para os campos, além do desejo de se povoar as terras do sul do país, o que figurou como uma oportunidade àqueles italianos, de uma vida um pouco menos tortuosa, com a oportunidade de trabalho, terras, bom clima, entre outras promessas.

É nesse contexto que inúmeros imigrantes vieram para o Brasil, das mais variadas regiões do norte da Itália, cada um falando o seu próprio dialeto. Assim um grupo fixou-se no Espírito Santo, e a maior parte no sul do país, com destaque para o Rio Grande do Sul. Estando no Brasil, por um processo natural de transformação, entre os inúmeros dialetos falados, prevaleceram aqueles dos imigrantes das regiões do Vêneto, uma vez que representavam a maioria numérica em relação aos demais, suprimindo-se, portanto, os dialetos das minorias oriundas das outras regiões. Assim, os próprios dialetos ditos “predominantes” amalgamaram-se e formaram, naquelas colônias italianas do sul do país, um dialeto específico, o *talian*.

### **O *Talian* e a influência do Português Brasileiro**

Segundo Nascimento (2015, p.4-5), o dialeto vênето era composto de dialetos: vicentinos, trevisano, paduano, veronês, venezino, dentre outros. E, ao chegarem ao Brasil, as famílias eram distribuídas sem maiores critérios, de modo que havia uma mistura de dialetos, sendo que a predominância do vênето se deveu também em razão de ser um dialeto conhecido pela maioria daqueles imigrantes. Além disso, com o advento

da Segunda Guerra Mundial, o Brasil, no governo de Getúlio Vargas, proibiu a utilização das línguas dos países inimigos, como Itália e Alemanha, em território nacional, sob pena de prisão e outros tipos de perseguições. Este processo forçou e acelerou o contato com a língua portuguesa. Daí, o *talian* formou-se, segundo Nascimento (2015, p.6-7), a partir da fusão entre os dialetos italianos, a predominância do dialeto vêneto e o contato com a língua portuguesa.

Na atualidade, Gabeira (2018) nos apresenta a cidade de Serafina Correa, no Rio Grande do Sul, a qual tem o *talian* como língua oficial junto com o português, sendo considerada uma língua brasileira pelo IPHAN (Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), através do qual o Ministério da Cultura conferiu “[...] o título de *Referência Cultural Brasileira*, à língua denominada *Talian*.” (BRASIL, 2014, grifo no original). E, sendo uma língua própria nacional, ela difere naturalmente da língua italiana e dos dialetos, tanto aqueles originais do passado, quanto os existentes atualmente na Itália.

No que diz respeito à influência da língua portuguesa no *talian*, segundo Nascimento (2015, p. 7-19), um ponto de interesse é a influência da vogal “a”, com o som nasalizado [ã], típico do português brasileiro, em face da mesma vogal “a” na língua italiana, cujo padrão é a sua utilização com o som oral. Por exemplo: no português brasileiro falamos tali[ã], enquanto nesta, a pronúncia se dá com o som do [ã] de forma aberta, não nasalizada. Neste sentido, a escritora sintetiza:

Dessa forma, concluímos, com esse estudo, que a falta de contato com dialetos italianos e o forte contato com outras variantes do português são aspectos que podem contribuir para que o descendente de imigrante italiano não apresente variação na vogal nasal [ã] e a pronuncie com aspectos nasais (NASCIMENTO, 2015, p.19).

Outro ponto é a adaptação das palavras do dialeto ao português, formando assim novas palavras. Tanto é que o idioma *Talian*, possui inclusive um dicionário próprio, conforme nos demonstra Gabeira (2018). Vejamos os exemplos: “*La vostra fameia la pol esser felice*” (*Talian*) e “*La vostra*

*famiglia può essere felice*” (Italiano). É possível perceber diferenças entre as palavras escritas em Talian (fameia - pol - esser) e aquelas escritas em italiano (famiglia - può - essere). Veja, por exemplo, que o verbo “*essere*” em Talian perdeu a vogal “*e*”, tornando mais parecido com os verbos no infinitivo do português, os quais terminam em “*r*” (verbo “*ser*”). Outros exemplos, bem simples e que demonstram a variação do dialeto vênето por conta da influência do português são palavras como: aliança (aliansa); açogue (assogue); coração (coraçon); garrafa (garafa); milho (miglio); verão (verón) etc.

Por fim, um derradeiro exemplo: “*Con il matrimonio si crea una nuova famiglia*” (italiano) / Com o casamento se cria uma nova família (português) / “*Col matrimonio se fâ su una nova fameia* (talian).

## Conclusão

O contato entre os dialetos dos imigrantes italianos estabelecidos no Brasil com a predominância daquele oriundo da região do Vênето, mais o contato com o português falado, deu azo ao surgimento de uma língua nacional, denominada *talian*. E, ainda que a considerem como um dialeto, tal fato não a desmerece com relação, por exemplo, à própria língua italiana, uma vez que representa uma forma legítima de expressão e de uma cultura própria nacional. Por fim, deixamos esta bela mensagem em *talian*, trazida por Gabeira (2018): “Nissun l’è tanto grande che no pol imparare; nissun l’è tanto piccolo che no pol insegnar”, “Ninguém é tão grande que não possa aprender; ninguém é tão pequeno que não possa ensinar”.

## Referências

BRASIL. **Título de Referência Cultural Brasileira**. Brasília: Ministério da Cultura 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Título%20INDL%20%20Talian.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Certidão**. Brasília: Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2014. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Certidao\\_%20Talian.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Certidao_%20Talian.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2020.

DUGGAN, C. **História Concisa da Itália**. São Paulo: Edipro, 2016.

GABEIRA, F. **Talian é idioma reconhecido por lei em Serafina Corrêa RS**. Rio Grande do Sul. 26 abr. 2018. 20min09s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4ICsPsgKng>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

LUZZATTO, D. L. **Talian (Vêneto Brasileiro):** noções de gramática, história e cultura. Porto Alegre: Sagra, 1994.

NASCIMENTO, D. do. A Influência do dialeto italiano no português falado pelos descendentes ítalo-brasileiros: uma análise sociolinguística da vogal nasal [ã]. **Cadernos da Semana de Letras da UFPR**. Curitiba, p. 17-28, 2015. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/PedroLima58/cadernos-semanadeletras2015>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

WIKIPEDIA. **Talian**. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Talian>> Acesso em: 28 jan. 2020.

**Diálogos entre a carnavalização e  
o direito à literatura na escola:  
as contribuições de Mikhail Bakhtin e  
Antônio Candido na formação do leitor**

*Leticia Queiroz de Carvalho* \*

### **Introdução**

Os escritos do sociólogo, crítico literário, ensaísta e professor brasileiro, Antônio Candido de Mello e Souza, têm motivado uma pluralidade de discussões e pesquisas acerca do texto literário em suas multifacetadas possibilidades de diálogo com as questões sociais e a formação humana em uma perspectiva crítica que buscou trazer à baila o importante lugar da Literatura como produção cultural inserida em um tempo histórico-social.

A postura dialógica de Cândido apresenta aproximações indiscutíveis com alguns pressupostos filosóficos apresentados pelo pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin e o seu Círculo de interlocutores, especialmente em suas produções do início do século XX, mais conhecidas no Brasil na década de 70, em meio às quais se destacam os estudos sobre a cultura popular e a sua força transgressora nas práticas artístico-literárias ao dialogarem com o contexto social e as vozes que emergem do mundo da vida em sua expressão cotidiana.

---

\* Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. leticia.carvalho@ifes.edu.br.

O sociólogo brasileiro reitera em sua vasta produção uma concepção de Literatura atrelada à vida social em suas múltiplas vertentes culturais, de modo a destacar a necessidade da compreensão dos processos culturais e dos contextos sociais atinentes às edificações literárias em nosso sistema de circulação e recepção das obras ficcionais, enquanto o filósofo russo também destacou de forma recorrente em seus escritos a relação fulcral entre a Literatura e a cultura popular, cuja tendência a valorizar o livre contato entre os homens, a dimensão corporal da vida, o riso grotesco, a máscara em contraposição à concepção séria e inflexível dos poderes instituídos, propõe a ridicularização, a subversão e a desestabilização da seriedade dos discursos autoritários e monológicos.

A partir dessas premissas teóricas, proporemos um diálogo entre algumas contribuições teóricas do sociólogo Antonio Candido de Mello e Souza concernentes à Literatura e à formação humana e o conceito de carnavalização do filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, por meio de uma análise crítica decorrente do cotejamento de alguns textos desses autores, bem como analisar a carnavalização sob o ponto de vista da concepção do texto ficcional como direito e as suas contribuições para a formação de leitores na escola básica, de modo ressaltarmos o destronamento de alguns entraves teórico-metodológicos que ainda permeiam o universo das aulas de literatura no contexto escolar.

Buscaremos, nas seções seguintes, trilhar o início do caminho teórico-investigativo que fundamentará nossa aproximação entre o universo crítico de Antônio Cândido da arquitetura de Bakhtin e do Círculo, de modo a potencializar novas práticas e reflexões acerca do ensino de Literatura no contexto da Educação Básica.

### **A carnavalização em Mikhail Bakhtin**

Mikhail Mikhailovich Bakhtin e seu Círculo de interlocutores, conhecido como o Círculo de Bakhtin, inauguraram no século XIX debates acerca da linguagem em contraposição às perspectivas formalistas presentes no

cenário russo do século XX. Em um livro escrito pelo filósofo russo, em 1929, com o título *Problemas das obras criativas de Dostoiévski* e reeditado em 1963 sob o título de *Problemas da poética de Dostoiévski* no qual além de Bakhtin (2011) analisar as produções literárias de Fiódor Dostoiévski e destacar um novo conceito: o romance polifônico, o estudo da sátira menipéia para a compreensão das relações dialógicas em textos parodísticos, a presença do sério cômico em textos literários é também anunciada pelo estudioso russo.

Posteriormente, em sua tese sobre o escritor renascentista francês Rabelais<sup>1</sup>, cujo título *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*, lançado em 1965, aponta o interesse do filósofo russo pelas fontes da cultura popular e pelas imagens rabelaisianas nas quais o caráter peculiar explica a resistência desse autor diante dos cânones e padrões estético-literários do século XIX.

Esse livro, escrito na década de 1940 em forma de tese<sup>2</sup> com o título *Rabelais na História do Realismo*, amplia na arquitetônica bakhtiniana o conceito de “carnavalização”, a partir do estudo da história do riso, do vocabulário da praça pública, das formas e das imagens presentes nas festas populares na literatura de Rabelais, acentuando-se a imagem grotesca do corpo e a potência do riso no rompimento das relações hierárquicas e das regras e tabus. Portanto, para Bakhtin (2010, p.8), o carnaval é o “[...] triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, da abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras, tabus”.

---

<sup>1</sup> François Rabelais (1494-1553) foi escritor, padre e médico francês do Renascimento. Ficou para a posteridade como o autor das obras-primas cômicas *Pantagruel* e *Gargântua*, que exploravam lendas populares, farsas, romances, bem como obras clássicas. O escatologismo foi usado para condenação humorística. Ver mais informações em: <https://www.atelie.com.br/publicacoes/autor/francois-rabelais/>.

<sup>2</sup> “Esse texto foi apresentado ao Instituto de Literatura Mundial Gorki para obtenção do grau de doutor, apesar de Bakhtin nunca ter frequentado aulas de pós-graduação, sua meta era alcançar o grau de doutor, objetivo que nunca foi alcançado, pois, enquanto os membros da banca que o julgaria estiveram com seu trabalho, tiveram receio em avaliá-lo diante do exigente critério de monocultura marxista imposto pelo governo soviético, tendo em vista que ele era um ex-exilado; somando-se a esse fato, a posterior ocorrência da Segunda Grande Guerra, que desagregou os professores do instituto (LEITE, 2011, p. 3)”.



Embora não fosse um fenômeno literário, o carnaval materializado nas festas medievais pesquisadas pelo estudioso russo (2010) traz em seus princípios nucleares elementos também presentes na produção rabelaisiana: a ideia da representação carnavalesca do corpo, a que Bakhtin denomina realismo grotesco: imagens deformadas e exageradas do “baixo corporal”: a boca, a barriga, os órgãos genitais; o uso da máscara como triunfo da alteridade ao dissolver identidades pessoais e sociais, além da relativização da verdade e do poder dominantes como um dos maiores sentidos do riso carnavalesco em sua pluralidade de manifestações.

A carnavalização da linguagem, portanto, está impregnada de elementos próprios da esfera festiva, tais como “[...] o lirismo da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades no poder. Ela caracteriza-se, principalmente, pela lógica original das coisas “ao avesso”, “ao contrário” [...] (BAKHTIN, 2010, p.10). Tal visão ativa e libertadora apresenta-nos também uma visão do mundo coerente e organizada, sedimentada pelo riso coletivo antagônico à seriedade e à rigidez da cultura oficial. O aspecto regenerador e fecundo do riso no contexto ficcional, pois, poderá trazer de forma construtiva - para o cenário das práticas de leitura - diálogos potentes com a cultura popular em oposição à cultura oficial ainda tão excludente e impositiva.

### **Antônio Candido: o ensino da Literatura na perspectiva da carnavalização**

Diante dos estudos de Bakhtin sobre a cultura popular e a carnavalização da linguagem literária, algumas questões que permeiam o universo da leitura literária em sua vertente escolar podem ser trazidas à baila para um diálogo entre as concepções bakhtinianas e a perspectiva social da literatura proposta por Antônio Candido. De que modo o direito à literatura e a carnavalização do texto ficcional convergem na sala de aula? Devemos carnavalizar a literatura para assegurar o seu direito? A literatura

carnavalizada garante maior aproximação do leitor com o texto? É possível o ensino da Literatura em uma perspectiva carnavalizada?

Antônio Candido, em dois ensaios centrais sobre a literatura e a formação humana, quais sejam “O direito à literatura” (2006) e “A literatura e a formação do homem” (2002), produzidos no contexto dos anos setenta, busca ampliar o acesso ao texto literário e à leitura, dessacralizando, pois, uma visão formalista e elitizada das produções ficcionais

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2006, p.174).

Ao compreender a abrangência da literatura para além de espaços ou círculos meramente academicistas, Candido relativiza de certa forma as verdades e o poder dominante, uma vez que o ensino de Literatura nessa abordagem pressupõe o diálogo entre as culturas: erudita e popular. Tal postura diante das produções literárias origina uma desestabilização do discurso monológico e impositivo que permeia muitas das orientações docentes nos documentos oficiais da área educacional.

A dessacralização da literatura nesse contexto nos remete a outro princípio da carnavalização bakhtiniana, a zona do contato familiar que aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem. Candido reitera a importância da proximidade da leitura com o mundo, ao considerar a Literatura como um direito e não um luxo

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2006, p. 174).

Ao destacar a fruição da arte e da literatura em todos os níveis como um direito inalienável do homem, Candido (2006) reafirma a importância do acesso aos diferentes níveis culturais nos processos de luta pelos direitos humanos, sem, contudo, considerar as produções culturais na esfera culta e popular como incomunicáveis, justificando, pois, uma separação social iníqua. A consideração pelo outro e pelas realidades sociais distintas que permeiam o universo da criação literária nos conduz a outra aproximação com a carnavalização da literatura e, conseqüentemente, das práticas de leitura.

A máscara, elemento presente nas manifestações populares medievais e renascentistas estudadas pelo filósofo russo, garante a alteridade por meio da compreensão da diversidade de cada mundo particular. Candido assevera em seus escritos que: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2006, p. 180), bem como que “A literatura [...] trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2006, p. 176).

Sob a ótica do sociólogo brasileiro, o texto literário se inscreve em um tempo histórico-social em meio à materialidade da vida e às questões que emergem do contexto cultural mais amplo. Desse modo, a convergência entre a carnavalização na literatura, por meio da relativização das verdades e do poder dominante no ensino de Literatura, concretiza-se pela aproximação ao máximo do mundo do homem e o homem do homem.

Além disso, a dessacralização da literatura no sentido de permitir o diálogo entre as culturas: erudita e popular e a consideração da diversidade de cada mundo particular no diálogo com os livros reiteram a perspectiva de Candido (2002) quando apresenta a principal função da literatura, qual seja a que diz respeito ao seu caráter humanizador: exprime o homem e depois atua na sua própria formação.

Os diálogos entre Antônio Candido e Mikhail Bakhtin, portanto, apontam possíveis caminhos para garantir uma aproximação maior entre

leitor e texto, como também o destronamento de alguns entraves teórico-metodológicos que ainda permeiam o universo das aulas de literatura no contexto escolar.

## Referências

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média**: o contexto de François Rabelais. 7. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2006. p. 169-191.

\_\_\_\_\_. A literatura e formação do homem. In: \_\_\_\_\_. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002. p. 77-92.

LEITE, F. B. Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento no Contexto de François Rabelais Como Obra de Maturidade Mikhail M. Bakhtin. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p.3-14, 2011. Disponível em: <publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro >. Acesso em: 12 jan. 2020.

## **Avaliação na compreensão leitora em língua estrangeira – inglês, de alunos do 3º ano do ensino médio**

*Liana Maria da Silva Gadelha\**

### **Introdução**

O desnível dos alunos da rede pública tem-se tornado cada vez mais perceptível. Esta realidade causa dificuldade para a disciplina de língua estrangeira. Considerando a práxis em sala de aula na rede pública de ensino médio e com base na complexidade do processo de compreensão textual, tendo em vista que o leitor não compreende o texto por que não tem um esquema apropriado para interpretá-lo, foram levantados os seguintes questionamentos: a) Quais são as dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo de compreensão textual?; b) Como avaliar a leitura no dia-a-dia em sala de aula?; c) O que se quer avaliar afinal? O que é feito com os resultados?

A partir desses questionamentos resolvi fazer uma pesquisa avaliativa da compreensão leitora em língua inglesa com base na minha prática, com os alunos de três turmas de 3º ano da Escola de Ensino Médio José Alexandre, localizada em Capuan - Caucaia (área rural). Constatei, nessas turmas em que lecionava em 2008, uma grande dificuldade em realizar

---

\* Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. [lianagadelha@yahoo.com.br](mailto:lianagadelha@yahoo.com.br).

atividades na habilidade leitora. Então fiz dessa problemática o *locus* da minha investigação.

A pesquisa qualitativa é desenvolvida por etapas e por habilidades específicas separadas, e teve como objetivo geral: diagnosticar se o grau de deficiência na habilidade leitora trazida pela maioria dos alunos do Ensino Médio vem desde o ensino fundamental ou é porque os alunos nunca tiveram contato com uma Língua Estrangeira (LE doravante).

Como objetivos específicos foram traçados:

- Identificar o perfil dos alunos concluintes do Ensino Médio de uma Escola Pública em relação ao ensino de LE, preservando suas identidades;
- Analisar se há possibilidades para intervenção no ensino da LE aos alunos presentes a concluírem o Ensino Médio ou a intervenção tem que acontecer antes desse grau de ensino;
- Avaliar a compreensão leitora desses alunos em três etapas de ensino em níveis de 1º, 2º e 3º anos.

A pesquisa foi conduzida em quatro etapas, primeiramente com um teste de sondagem, um questionário social sobre o idioma para identificar o perfil das turmas. Depois dessa etapa baseada no teste de sondagem, fiz outras três etapas mais detalhadas com textos e atividades referentes aos níveis de 1º ano, 2º ano e, finalmente, 3º ano.

Por fim teço algumas considerações finais quanto à importância teórica e prática dessa pesquisa que foi contribuir para o entendimento do processo ensino-aprendizagem através da avaliação da compreensão leitora em língua inglesa.

## **Metodologia**

O processo de avaliação aconteceu em cinco encontros no intuito de clareza de interpretação, onde os três últimos são especificados no início desta pesquisa de etapas, por conta dos três testes de níveis diferentes em que setenta e quatro alunos, de um total de 125 alunos participantes na pesquisa, dos turnos vespertino e noturno durante o mês de agosto de

2008, foram submetidos. No 1º Encontro: Resolução do questionário social; 2º Encontro: Conversas sobre técnicas de leitura; 3º Encontro – Teste: Nível 01; 4º Encontro – Teste: Nível 02; 5º Encontro – Teste: Nível 03.

À guisa de síntese, para que a avaliação seja séria, é necessária a dedicação do professor com o processo avaliativo, é preciso conhecer, planejar e acreditar nos instrumentos e antes de tudo, ter uma postura de confiança e credibilidade nos aprendizes.

## **Desenvolvimento**

A presente pesquisa segue uma trajetória de cinco encontros, cujo 1º encontro, deu-se com a resolução do questionário social, considerado como primeiro instrumento de avaliação. No 2º encontro – Conversas sobre técnicas de leitura, foi feita uma sensibilização para melhor interação do grupo através do ensino das técnicas de leitura trabalhadas no inglês instrumental, pois essa foi a melhor opção para familiarizar os alunos com os aspectos textuais que iriam ser trabalhados nos testes de nível da pesquisa, onde fiz uso do livro volume único: Inglês para o Ensino Médio, da autora Eliana Aun *et al* (2003).

No 3º encontro, aplicou-se o teste de nível 1, teste de avaliação na compreensão leitora em nível de 1º ano do ensino médio, assim definido pelo grau de dificuldade quanto ao uso do vocabulário e extensão do texto, onde deste participaram 98 alunos, no total geral das três turmas de 3º ano.

No 4º encontro, percebeu-se durante a resolução do teste em nível 02 que as dúvidas foram bem maiores, pois os alunos, praticamente, não conseguiram resolver a maioria das questões.

Para finalizar a pesquisa, o resultado final, 5º encontro, foi menos de um terço de cada turma participando da última etapa, pois somente 11 alunos das três turmas fizeram o teste no nível da série em que estes estavam inseridos, seguindo o mesmo padrão dos anteriores.

## Resultados e discussão

Os alunos das três turmas mostraram resultados equilibrados e não encontraram dificuldades quanto ao uso do vocabulário em relação ao número de acertos. O que se pôde observar em relação ao teste de nível 01 é que a turma “C” obteve maior número de acertos do que as turmas “D” e “E”.

Para o teste de nível 02, participaram 47 alunos onde nos dois primeiros itens da primeira questão relacionada ao uso do vocabulário e a gramática constatou-se muitos erros. E com isto, comprova-se que Moita Lopes (1996) estava correto ao citar no subitem: A língua Estrangeira tendo como habilidade principal: a leitura, que a única habilidade que atende às necessidades educacionais, ajudando o aluno no desenvolvimento da língua materna é a da leitura. E para finalizar a pesquisa, o teste de nível 03, onde apenas 11 alunos das três turmas participaram, sendo que 09 destes estão num nível relevante à série.

O que se pode observar em relação a este estilo de avaliação da compreensão leitora, conforme visto no subitem sobre o mesmo tópico no corpus desta pesquisa, é que segundo os PCNs (p. 127, 2002),

[...] avaliar bem em língua estrangeira pressupõe perceber a avaliação, bem como a aprendizagem, como processos em construção, dinâmicos, que requerem reflexão e contínua reelaboração; oferecer múltiplas situações de aprendizagem, com mais de uma frente de trabalho, ainda que se privilegie um aspecto específico; realizar processos de avaliação quantitativos e qualitativos que sejam complementares entre si; prover meios variados de avaliação individual e em grupo, a partir de atividades significativas e contextualizadas.

À luz dessas ideias, compreende-se a partir dos resultados especificados, que ainda há um desnível de aprendizagem no ensino da língua inglesa da escola pública e que se deve repensar que fatores fazem com que existam tais falhas gritantes. Como resultado final, constatou-se que



apenas 09 dos 98 alunos participantes da pesquisa, estavam em nível de 3º ano.

Segundo André e Passos (1997, p. 111 e 112),

[...] a avaliação é discutida por vários teóricos como uma das problemáticas centrais da prática docente, demonstrando que a forma de como está sendo realizada não dá sustentabilidade para que o objetivo real seja, de fato, alcançado.

Considera-se que a competência requerida, no caso, é de ordem didática (ato de ensinar), epistemológica (nível de conhecimento existente trazido pelo aluno) e relacional (conexão entre a relação ensino-aprendizagem), e não deve repousar exclusivamente sobre os ombros dos professores.

### **Considerações finais**

As dificuldades enfrentadas pelos profissionais e alunos da escola pública são inúmeras, mas esta pesquisa avaliativa focou nos problemas encontrados na sala de aula da rede pública em relação à compreensão leitora em língua inglesa.

Segundo Luckesi (1996, p. 71),

[...] o elemento que compõe a definição de avaliação é a **tomada de decisão**. Um juízo de existência encerra-se na afirmação ou negação do que um determinado objeto é; no caso do juízo de qualidade, ao contrário, implica alguma coisa a mais, implica uma tomada de posição, um estar a favor ou contra aquilo que foi julgado.

Vale então sugerir e enfatizar que o professor precisa colocar em prática suas habilidades docentes, sua criatividade, e estimulá-las onde o aluno possa produzir de maneira significativa e dinâmica as atividades propostas no decorrer desses três anos e, ao final, obter os resultados positivos.

Em suma, compreende ser significativo e pertinente desenvolver pesquisa avaliativa em sala de aula, para que futuramente e de maneira mais adequada, eu possa gerar resultados eficazes na compreensão da leitura no processo ensino-aprendizagem em que se desenvolvem na sala de aula, no que diz respeito aos usos de uma língua estrangeira no âmbito escolar.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In.: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1997. p. 11-124.
- AUN, E.; MORAES, M. C. P. de; SANSANOVICZ, N. B. **Inglês para o Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A função da Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Escola Pública. In: \_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 127-136.

## Chi Che Semo? Um povo que valoriza a língua do coração

*Maiara Oliveira Nascimento* \*

*Bruno Mazzocco Junior* \*\*

*Mariza Silva de Moraes* \*\*\*

### Introdução

Devido à situação econômica de miséria que se alastrava pela Itália no séc. XIX, muitos italianos emigraram para o Brasil em busca de melhorias na situação de trabalho. Segundo Miazso (2011), há uma estimativa de que entre 1876 e 1920 a imigração vêneta no Brasil tenha chegado a 1 milhão. E em 1970, 20% da população do RS tinha sobrenome italiano. Dentre muitos costumes e tradições trazidos para o Brasil, o idioma talian é um deles. Sendo que, em 2014, este tornou-se patrimônio cultural no Brasil. (g1.globo.com)

Desde 2012, as testemunhas de Jeová (TJ) em Rio Grande do Sul (RS) estão empenhadas em pregar e traduzir suas publicações para esse idioma. O objetivo desta pesquisa é entender o motivo pelo qual existe empenho por parte das testemunhas de Jeová em traduzir para uma língua falada por relativamente poucas pessoas, como é realizada essa tradução e o treinamento das pessoas que aprendem o idioma, também analisaremos

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vargem Alta, ES, Brasil. maiara.oliver@gmail.com.

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vargem Alta, ES, Brasil. bruno.mazzocco@hotmail.com.

\*\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. mariza.moraes24@gmail.com.

como o trabalho que elas fazem pode colaborar para a sobrevivência da língua e da história de um povo. Pretende-se alcançar este objetivo por meio de entrevista realizada com uma testemunha de Jeová espírito-santense, cujo idioma materno é o português, que se mudou para o Rio Grande do Sul com o objetivo de fazer a atividade de casa em casa no idioma talian.

### **Processo de tradução português-talian**

Segundo Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, versão online, tradução é a “transposição ou versão de uma língua para outra [...], possibilitando sua compreensão por alguém que não conhece ou não domina a língua em que originalmente o enunciado foi emitido”. Há diversas definições além dessa, mas ainda que as explicações sejam feitas com palavras diferentes, os conceitos de tradução não variam muito em suas diversas fontes e sempre citam a transposição de conteúdos de um idioma para o outro.

Sendo assim, qual é a importância da tradução? Exatamente o que é mostrado em sua definição: permitir que pessoas que não possuem domínio ou conhecimento suficiente sobre um determinado idioma possam compreender o que foi escrito originalmente. É importante a noção de tradução nesta pesquisa, para entender as respostas dadas na entrevista a seguir, já que estamos tratando de outro idioma, e a maioria das testemunhas de Jeová no Brasil têm como idioma materno o português.

Tenha em vista que a testemunha de Jeová entrevistada se refere a outras TJs como sendo irmãos e usa termos próprios de sua religião, os quais explicarei nas notas de rodapé. Segue entrevista.

*Quando e como as testemunhas de Jeová começaram a ensinar a bíblia em Talian no Brasil?* No final de 2012, foram feitas reuniões e traduções experimentais dos discursos e a sentinelas<sup>1</sup>. Mais ou menos em maio/2013

---

<sup>1</sup> A revista A Sentinela tem duas versões, uma que é distribuída pelas testemunhas de Jeová para o público e a outra é estudada em suas reuniões.

foi dado início às atividades no RTO (Escritório Remoto de Tradução, sigla em inglês) com 5 irmãos e assim começaram as traduções oficiais de Betel<sup>2</sup> para o Talian. Depois, em 2014, começamos com um curso de idiomas para aprender a ensinar o Talian para outros irmãos que tinham desejo de ajudar na pregação nesse idioma. Próximo de maio/2015 foi formada a primeira congregação Taliana em Flores da Cunha. Em outubro/2015, a segunda congregação foi formada em Caxias do Sul. Agora existem duas congregações Talianas em Caxias (central e norte), e um grupo na congregação exposição. A quantidade de congregações e publicações traduzidas podem ser consultadas no site [jw.org](http://jw.org).

*Como é realizada a tradução das suas publicações para esse idioma? Existe muito material de referência disponível (gramáticas, dicionários etc.)?* O talian sofre variações de acordo com o local onde é falado. Por isso, para facilitar o entendimento dos falantes, algumas publicações (como a A Sentinela versão de estudo) são traduzidas localmente onde há congregação. As demais publicações de campo<sup>3</sup> são traduzidas pelo RTO. São utilizadas algumas gramáticas e apostilas disponíveis, bem como um tradutor online gratuito.

*Quando você começou suas atividades nesse idioma e como estudou?* Participo na obra em talian desde março/2019 e estudei nas apostilas e publicações das testemunhas de Jeová disponíveis. Por ser um idioma falado, a prática é importante, então sempre pratico a fluência com nativos.

*Como é o treinamento que as testemunhas de Jeová recebem para falar o talian e como vocês contatam os falantes?* Na maioria dos casos, o aprendizado está relacionado ao nosso interesse no idioma. Como não existe um curso de talian, cada um de maneira individual precisa se esforçar para aprender o idioma com os recursos já existentes (publicações bíblicas, reuniões, contato com falantes e algumas apostilas didáticas). Em alguns casos, são contratados professores particulares para poucas aulas. Mas é

---

<sup>2</sup> Gráfica onde produzem e imprimem suas publicações, vídeos e músicas. No Brasil, encontra-se em Tatuí, São Paulo, é aberto ao público.

<sup>3</sup> Como chamam a atividade de casa em casa que realizam.

um arranjo pessoal, e não da organização das testemunhas de Jeová. Os falantes da língua são contatados por meio de censo realizado pelas próprias testemunhas de Jeová.

*Por que há empenho para levar a mensagem de vocês no dialeto talian, visto que os falantes do talian são bilíngues, ou seja, também falam português? Conversando com os falantes do talian, nos foi relatado que, embora falem português, muitos não entendem plenamente este idioma. Também vimos relatos de pacientes de Alzheimer que, ao se comunicar com outros, têm dificuldade de falar o português, enquanto o talian surge naturalmente na memória (isso porque o português foi aprendido quando eram mais velhos). Falar sobre a Bíblia com as pessoas no idioma talian emociona, porque faz com que elas entendam de maneira mais clara o que é dito. Por causa disso, muitos recebem com carinho a mensagem. O nosso objetivo é ajudar todo tipo de pessoas a entender a Bíblia e assim se aproximarem mais do nosso criador, por isso fazemos esforços para pregar a elas no idioma que toca o seu coração, o talian.*

## **Conclusão**

A religião das Testemunhas de Jeová (TJs) beneficia seus membros e outras pessoas. Por exemplo, sua obra de pregação tem ajudado muitos a abandonar vícios, também ajudam milhares de pessoas no mundo inteiro a aprender a ler e a escrever e costumam prestar ajuda humanitária quando acontecem desastres. Elas são muito conhecidas por sua obra de casa em casa. (jw.org) E como foi possível observar pela entrevista, o talian é o idioma falado por muitas pessoas, e mesmo que morem no Brasil há muitos anos, a comunicação nesse idioma é o que em especial os afeta. Por isso, o trabalho das testemunhas de Jeová colabora na manutenção do idioma de parte da população ítalo-brasileira, por meio de suas publicações traduzidas para esse idioma.

## Referências

Dialeto derivado do italiano vira patrimônio cultural no Brasil. **G1**, 31 jan. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/01/dialeto-derivado-do-italiano-vira-patrimonio-cultural-no-brasil.html>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

MIAZZO, G. Afinal, o que é o “Talian”? **Revista Italiano**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/viewFile/2121/1571>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

Quem são as Testemunhas de Jeová. **JW.ORG**. Disponível em: <<https://www.jw.org/pt/testemunhas-de-jeova/>>. Acesso em: 04 nov 2019.

Tradução. In: MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Página inicial e final do verbete. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tradu%C3%A7%C3%A3o/>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

## **Efeitos do olhar na leitura em língua inglesa na formação continuada**

*Márcia Cristina Ferreira Silva*<sup>\*</sup>  
*Jackson Santos Vitória de Almeida*<sup>\*\*</sup>  
*Maralice de Souza Neves*<sup>\*\*\*</sup>

### **Leitura em língua inglesa na formação continuada**

A imersão na leitura representa um grande desafio no espaço de formação continuada (FC) de língua inglesa (LI) no Brasil. Para que isso aconteça, é necessário que o docente esteja em um movimento, implicado com a sua formação leitora de modo constante. Neste sentido, a mediação de leitura deve receber um cuidado minucioso na FC. Assim, cabe ao docente aprofundar-se na relação com o saber, podendo problematizar o modo como desenvolve a leitura e o seu ensino no espaço escolar. O presente estudo de caso, relata a experiência de uma professora de língua inglesa, participante do Projeto de Formação Continuada de Língua Inglesa ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol), aberto e flexível aos professores de Belo Horizonte e região metropolitana desde 2011. Nesse trabalho, buscamos analisar o olhar de uma professora de LI sobre a sua formação leitora nessa língua e os possíveis efeitos na sua práxis docente após mediar um Ciclo de Leitura da peça teatral *Endgame*, do dramaturgo

---

<sup>\*</sup> Secretaria de Educação, Belo Horizonte, MG, Brasil. marciacris28@yahoo.com.br.

<sup>\*\*</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. vitorioso8@hotmail.com.

<sup>\*\*\*</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. maraliceneves@gmail.com.



irlandês Samuel Beckett, no espaço de FC, em junho de 2018. A construção do roteiro de mediação foi feita a partir da leitura do texto teatral, tomando forma durante três encontros de imersão, onde foram trabalhados o contexto da obra, o aprimoramento linguístico e fonético e a criação de uma partitura de ações corporais com foco no uso do olhar. Foram também elaboradas as estratégias de mediação da leitura a ser compartilhada com os demais participantes no espaço da FC.

### **O olhar retrospectivo de uma professora sobre a presença da leitura em sua vida**

Ler o texto *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire (1982) trouxe à minha lembrança o olhar de adolescente, assim como o autor que reviveu momentos de sua trajetória na leitura com o olhar de criança. Também pude vivenciar o meu olhar de adulto. Assim como o autor, vivi em uma cidade de interior até a fase adulta. E uma das sensações mais incríveis foi poder reviver como eu tinha medo de ver os raios solares formarem imagens no telhado que, para mim, representavam mini monstros. Estas sensações promoveram desejos de redigir a respeito de uma época tão saudosa e assim pude mergulhar nesta época de grande significado e desenvolvimento intelectual. A leitura é um ato essencial para o desenvolvimento intelectual de qualquer indivíduo na sociedade. Sempre representou um empoderamento de quem a detém. Meu primeiro livro de leitura foi dado por uma amiga da minha mãe quando eu nasci. O objetivo deste livro era redigir pequenos textos sobre as fases e o desenvolvimento da criança. Recordo-me que gostava muito de folhear o livro mesmo sem entender os significados e me debruçava sobre ele. Aos seis anos, ainda no primeiro ano do ensino fundamental, ganhei de uma tia os primeiros livros de fábulas, os quais vinham com um quebra-cabeça. Nesta fase, já conseguia ler, e uma das historinhas que mais me marcaram foi o livro *Dois bons amigos*, o qual narrava a relação de amizade entre uma gatinha teimosa e um cachorro valente e solidário. Isto marcou muito a minha vida

porque foram as minhas primeiras leituras. Estes livros eram meus companheiros quando chovia bastante e faltava energia elétrica e foram muito importantes para mim. E a partir daí, veio o cadastro na biblioteca da cidade, mas como era distante da minha casa quase não trocava livros. Foi aí que apareceram os gibis da turma da Mônica e da Disney. Na casa de minha avó, tinha um baú enorme com revistas e gibis e essas leituras ficavam mais acessíveis. Durante a adolescência, o momento de grandes transformações em nossas vidas, os livros de romance me interessavam muito. Passava horas lendo, eram dois livros por dia, se deixassem. Já no ensino médio, lia as literaturas obrigatórias, mas ainda preferia os romances de Sidney Sheldon e Agatha Christie. Era como se encontrasse nesses livros uma porta aberta para um mundo de fantasias que idealizava. Nas leituras, tudo era perfeito e não era o que se passava na minha vida. A leitura alimentava sonhos e me fazia viajar por mundos e situações idealizadas por mim. Então, vieram as leituras obrigatórias para as aulas de português e as outras disciplinas; já não sobrava mais tempo para aquela leitura feita pelo simples prazer de ler. Recordo-me com saudade da minha professora de português e literatura no primeiro ano do ensino médio que fazia com que o ato de ler não fosse encarado assim de forma tão pesadosa, mas vivenciado como um momento de prazer. O livro *O mundo de Sofia*, do escritor norueguês Jostein Gaarder, foi um livro cuja leitura me instigou a ver o mundo sob outra perspectiva. A personagem principal é uma garota de 15 anos, que começa a receber bilhetes anônimos e cartões postais de um desconhecido. Este texto possibilitou contato com a história da filosofia ocidental. Na fase adulta, tenho me perguntado como tem sido minha experiência com a leitura. Os textos e livros lidos têm sido mais acadêmicos e didáticos. No meio desse percurso tenho a possibilidade de ler em outro idioma, na Língua Inglesa, a qual me possibilita acessar um outro mundo. Trata-se de conhecer novas culturas, ampliar laços de amizades além de conectar-me com o mundo na era da globalização. São notórios os benefícios da leitura diária: ela aumenta o poder de argumentação, e isso se reflete nas relações de amizades, visto que ao ter maior contato com

a leitura, a capacidade de expor ideias e discutir sobre determinados assuntos nos aproxima das outras pessoas. Isso nos permite escutar mais o outro. Com o tempo, você percebe que a leitura nos transforma em pessoas mais atentas ao mundo que nos cerca, fazendo do ato de ler um exercício para nossas capacidades cerebrais e, assim, evitando doenças degenerativas. Portanto, é necessário ler todos os dias.

### **Mediação de ensino de leitura: um relato de uma professora de língua inglesa**

Ao ler uma entrevista de Paulo Freire, *Da leitura do mundo à leitura da palavra*, quando questionado como ele selecionava um texto, veio a resposta: “Eu vou ao texto carinhosamente... Em segundo lugar, de modo geral, simbolicamente, busco a convivência com o texto. (...) O que equivale a dizer: eu vou lendo o texto e vou fazendo perguntas ao autor e a mim mesmo. (...) Nesse hábito de perguntar é que vou, em certo sentido, decifrando ou decodificando o texto.” (FREIRE, 1999, p 26-27). Ao analisar esse fragmento, pude refletir que a leitura só se torna efetiva quando ocorre uma relação de empatia entre o leitor e o texto. A leitura produtiva é um processo de interação no qual o leitor mantém um diálogo com o texto a fim de descobrir algo de si ali naquelas palavras. Este é um importante *guide* para se trabalhar a leitura. O professor, na qualidade de mediador, pode fazer com que o aluno se sinta desejoso de “olhar” o texto de forma a extrair dele elementos que guiem seu aprendizado. Ao trabalhar a leitura em sala de aula, procuro temas relevantes que realmente contribuam para o enriquecimento da aprendizagem do aluno e que façam sentido na vida dele. Primeiro, analiso o título, a foto (caso tenha), a fonte e procuro fazer um mergulho no contexto da época em que se apresenta. Em seguida, ao partilhar o texto na sala de aula, aciono as estratégias do inglês instrumental, a saber: o *conhecimento prévio* dos alunos por meio de *brainstorming*, *Informação não-verbal*, *inferência contextual*, *Palavras-chave*, sendo esse processo chamado, em inglês, de *Skimming* e *Scanning*.

Meu objetivo é que mais alunos consigam enxergar a amplitude do texto e serem motivados a ir além, assim proporcionando-lhes a autonomia para uma leitura produtiva. É notório que tudo que é feito acerca do processo de leitura ainda requer um *olhar* mais atento do professor para que o ato de mediação da leitura propicie aos discentes o simples prazer de se deliciar com o ato de ler em sua magnitude. No contexto da sala de aula, percebe-se o interesse de muitos discentes que enxergam na leitura uma janela para um mundo de sensações diversas. Tenho trabalhado, ultimamente, com o livro *O Diário de Anne Frank*. Lemos o livro em língua inglesa na sala de aula. Em todo processo de leitura deste livro, os alunos fizeram a leitura em língua inglesa e, num dado momento, cada discente explicava o que havia entendido e fazia perguntas para a turma sobre a página lida. Interessante, também, o fato de como uma história escrita há tantos anos emociona pelo simples fato de aproximarem gerações distintas, mas que ainda sofrem com problemas parecidos. São trajetórias perpassadas pelo não “*olhar*”, dor, solidão, incompreensão, em que muitas vezes são refletidos nos corpos dos discentes. Tenho proposto aos discentes a dar continuidade na escrita do diário a partir de onde ele se encerra. Esse mecanismo tem aproximado meu “*olhar*” para a vida individual de cada aluno. Desse modo, encontrei uma forma do discente desabafar, em forma de escrita, aspectos gerais sobre a obra e questões a respeito de sua vida particular. Hoje, ao fazer uma análise crítica de minha trajetória, percebo o contato prazeroso que tive com as palavras. Não tenho dúvida de que o meu fazer pedagógico é fortemente influenciado por minha experiência com a leitura. A reflexão crítica sobre minha prática pedagógica é constante. Logo, há sempre o que se reorganizar e novas atitudes a serem tomadas. O desafio é, antes de tudo, despertar a atenção da turma para o que se propõe com a leitura. Provocar a curiosidade e o desejo para ler é fundamental para o processo do ato de ler. Então há muito o que se pensar e agir para que os alunos entrem nesse processo que já idealizo antes: compreender o texto e nesse processo apreender a língua em estudo. No tópico seguinte, são apresentadas as elaborações quanto a marcas que

remetam aos efeitos do olhar/ver, que é solidário (QUINET, 2002), reveladas durante a imersão literária.

### **Efeitos do olhar na escola e na formação continuada**

Os excertos usados nesta análise advêm de transcrições de áudio, realizada durante uma comunicação dessa professora na disciplina *Leitura e Performance na Formação Inicial de Professores* na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais em outubro de 2019. A materialidade discursiva gerada aumenta a compressão do leitor acerca dos impasses sofridos pela professora, na sua trajetória docente, com relação aos efeitos do não-olhar em certa parte dessa sua trajetória. A docente exemplifica essa ausência do olhar por meio dos enunciados: *última, escondida e medo*, como marcas reais de um possível apagamento/silenciamento em sua prática no ensino. A aproximação, o envolvimento e o olhar constante dos formadores nas atividades no espaço de FC, podem ser compreendidas como propulsoras de maior implicação da docente na continuidade de sua formação e no modo como passa a se perceber. A experiência de ser vista, acolhida e de mediar um ciclo de leitura no espaço de FC para os seus colegas, pode ter despertado na professora o desejo de (ver)ificar o potencial de seus discentes e proporcionar também a experiência de serem reconhecidos em suas particularidades. Ela relata o seguinte, se referindo a quando iniciou sua formação continuada: *Eu era a última a sentar lá. A última a levantar a mão para fazer qualquer coisa. Eu tenho uma filmagem de uma professora que foi assistir as minhas aulas. Ela falou assim: ‘cadê a professora?’ A professora não estava na sala. A professora era eu que se escondia atrás dos alunos, de tanto medo que eu tinha de assumir a minha postura de professora. E olha que eu já tinha cinco anos de sala de aula. (...) Por que olhar? Esse olhar que tanto me deixava presa no Educonle e no ConCol. Por quê? Eu tinha medo de olhar. (...) Então, o olhar hoje em dia me encanta muito. (...) Eu quero ver, sabe? Eu acho muito importante isso. E o aluno*

*também. O aluno quer que você olhe no olho dele. (...) Onde eu ficava? Escondida. E onde eu estou hoje? E aí quem me vê? Até eu me vejo agora.*

Muitas experiências, deslocamentos e mudanças fizeram parte da vida dessa professora no processo da FC ao longo de nove anos, mas foi a partir da experiência de mediação de leitura no ciclo, que a professora passou a *recriar* a experiência de imersão literária, ao passo que trouxe para si o sabor do vivido. A docente extraiu da experiência a essência de um olhar sobre a leitura de modo a contemplar a sua profundidade. Assim, o trabalho cuidadoso no preparo de mediação de leitura na FC somou-se ao seu repertório e a motivou a continuar desenvolvendo um trabalho de qualidade na escola pública com os seus discentes. *Eu quero que vocês vejam como que eu recriei isso aqui de acordo com o meu olhar. (...) Se você olhar com devido cuidado o seu aluno consegue fazer maravilhas dentro da sala de aula. É escola pública? É! Mas, ali você pode também transformar!* Dessa forma, a experiência de leitura revelou-se um acontecimento único produzindo efeitos diretos na sua *práxis* escolar.

## Referências

BECKETT, S. **The complete dramatic works**. London: CPI Group (UK), 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. Da leitura do mundo à leitura da palavra. In: BERZOTTO, V.H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 19-29.

QUINET, A. **Um olhar a mais**: ver e ser visto na psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

**Alfabetização:**  
**leitura e escrita com crianças do terceiro ano do ensino**  
**fundamental de uma escola pública municipal de Linhares-ES**

*Márcia Perini Valle*<sup>\*</sup>

*Valeria Vieira dos Santos*<sup>\*\*</sup>

*Viviane de Souza Reis*<sup>\*\*\*</sup>

## **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo identificar as contribuições do projeto de extensão AlfabetizaÇÃO, realizado pelos acadêmicos-monitores do Curso de Pedagogia da FACELI- Faculdade de Ensino Superior de Linhares. O projeto foi desenvolvido com os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Linhares/ES, tendo como proposta de intervenção ampliar os conhecimentos dessas crianças em relação à leitura e à escrita, no processo de alfabetização.

A alfabetização é um dos principais desafios no âmbito escolar, principalmente, quando não atinge todos os estudantes do Ensino Fundamental. A Resolução CNE/CEB Nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos,

---

<sup>\*</sup> Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, ES, Brasil. marciapvalle@gmail.com.

<sup>\*\*</sup> Faculdade de Ensino Superior de Linhares, Linhares, ES, Brasil. valeriavieira.s@hotmail.com.

<sup>\*\*\*</sup> Faculdades Integradas de Aracruz, Aracruz, ES, Brasil. profavivianereis@gmail.com.

estabelece que os três primeiros anos do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que a ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ter como foco a alfabetização “a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 59).

### **Aporte teórico**

A alfabetização, enquanto processo de inserção do indivíduo no mundo da linguagem escrita, consiste no exercício de cidadania, sob a ótica de uma sólida formação para viver em sociedade de modo crítico, participativo e reflexivo. O processo de apropriação da leitura e escrita perpassa muito além de apenas codificar e decodificar, ou seja, não é apenas a aquisição do ato de ler e escrever.

Vivemos em uma sociedade letrada na qual a escrita permeia diversos contextos na vida cotidiana, mas só o contato com esse sistema não é suficiente para a sua apropriação. A alfabetização “[...] é o processo pelo qual as crianças tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social, de modo que desenvolvam as possibilidades máximas da humanidade quais sejam, da universalidade e liberdade do homem” (GONTIJO, 2002, p. 2). Nessa perspectiva, a alfabetização implica leitura e escrita como momentos discursivos. O processo de apropriação do sistema de escrita alfabético deve acontecer numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução e de interação (SMOLKA, 2001).

A apropriação da linguagem escrita amplia as possibilidades de alargamento das potencialidades da criança, sendo interessante ressaltar que os sentidos atribuídos pelos sujeitos à alfabetização interferem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. As práticas de leitura e



escrita, atribuídas de significação social, são imprescindíveis no processo de formação da individualidade da criança (GONTIJO, 2002, p. 134).

Assim, dada a complexidade desse processo de apropriação da linguagem escrita, reafirmamos a concepção de alfabetização “[...] como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 198).

Durante o processo de alfabetização algumas dificuldades são enfrentadas pelos aprendizes em que, muitas vezes, a aprendizagem da leitura e da escrita não tem sentido para eles. Outras vezes, questões socioemocionais, dificuldade em compreender a natureza simbólica da escrita, sua função mnemônica, dentre outras interferem nesse processo.

A organização curricular demanda por atividades e conteúdos que acabam por sobrecarregar a rotina diária, dificultando uma atenção maior aos tempos de aprendizagem de cada estudante ou, ainda, para questões importantes que estabelecem sentido e significado às aprendizagens.

### **Encaminhamento metodológico**

A metodologia utilizada neste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa desenvolvida na escola municipal de Ensino Fundamental onde frequentam, regularmente, os estudantes inscritos no Projeto AlfabetizAÇÃO, no município de Linhares/ES. Como instrumento para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas com os professores e a equipe gestora da escola municipal em que os estudantes são matriculados e frequentam regularmente, com os estudantes inscritos no Projeto AlfabetizAÇÃO e seus familiares.

## **Percepção dos professores e da equipe gestora da escola envolvida sobre o Projeto AlfabetizAÇÃO**

A parceria entre a escola e a faculdade, segundo a percepção dos profissionais envolvidos, proporcionou aos estudantes uma oportunidade de consolidar ainda mais suas aprendizagens contribuindo positivamente com sua autoestima. Assim, pode se considerar que um tempo a mais, uma atenção e espaços diferenciados contribuem para a ampliação e consolidação do conhecimento. As contribuições apontadas pelos profissionais, enfatizam as diferentes vivências e aprendizagens para os estudantes, ampliando os conhecimentos dos mesmos. A professora D enfatizou que “As crianças conseguem se expressar oralmente a respeito de qualquer assunto com segurança. Estão solícitas a qualquer tipo de estímulo”.

Em relação ao que não foi positivo, destacam-se: maior envolvimento das famílias para o desenvolvimento do projeto; o espaço de tempo para o desenvolvimento das atividades no projeto foi curto (duas vezes por semana); maior integração entre os profissionais da escola e os responsáveis pelo projeto no sentido de uma participação mais efetiva no planejamento, execução e reflexão das atividades realizadas.

Sobre o que poderia melhorar no projeto, foi sugerido: maior envolvimento da família no compromisso de levar e incentivar a criança na participação do projeto; ampliação do público alvo para o preenchimento das vagas; necessidade de também ser trabalhado no projeto a Matemática; realização de reunião com os pais das crianças para melhor envolvimento da comunidade escolar e apresentação de trabalhos dos estudantes para os pais. As sugestões apresentadas contribuem para o aprimoramento do referido projeto.

Quando ressignificamos a escola, transformando-a em um espaço significativo de aprendizagem para todos, contribuimos, de forma efetiva, na formação integral do estudante, ou seja, não apenas em seu desenvolvimento cognitivo, mas, também, em seu desenvolvimento social.

## **Percepção sobre o Projeto AlfabetizAÇÃO dos familiares dos estudantes inscritos no projeto**

Os familiares entrevistados reconhecem a importância do Projeto AlfabetizAÇÃO. O responsável 2 argumentou que: “Às vezes não temos tempo para ajudar ela em casa, ou às vezes não sabemos explicar, ensinar”.

Em relação ao que mais agradou às famílias no projeto as respostas foram: o tempo que crianças têm para aprender os conteúdos que mais têm dificuldades; outros entretenimentos e o avanço na escola. O enfoque lúdico das atividades propostas, o ambiente da brinquedoteca, a disponibilidade e intervenção dos acadêmicos-monitores do projeto somam esforços no sentido de garantir uma disposição para a aprendizagem. A autoestima dos estudantes aumentou uma vez que a capacidade de cada um foi valorizada e incentivada. As alternativas didáticas aliadas a um espaço e tempo diferenciado contribuiu para o resgate e ampliação dos saberes.

Sobre o que não agradou no projeto, destacaram-se: o projeto deve priorizar as disciplinas que os estudantes têm menos desempenho; os dias da semana de atendimento fossem alternados e que nem todas as crianças têm o mesmo direito. Vale ressaltar que o foco do projeto sempre foi a leitura e a escrita, mas o pedido dos profissionais e da família é que seja ampliado para outras áreas de conhecimento.

Os familiares afirmaram que a participação no Projeto AlfabetizAÇÃO proporcionou aos filhos avanços significativos trazendo mais confiança na leitura e interpretação de textos. O responsável 1 afirmou que “Minhas filhas têm se esforçado mais nas disciplinas e até na Matemática que tinham dificuldade. Estão super empolgadas e mais esforçadas”. O responsável 2 acrescentou “Quando estou cansado penso em não levar, mas ela chora, chora muito. Me esforço e levo porque tem ajudado muito ela”.

Entendemos que a família consiste no primeiro e principal espaço de referência para o estudante. Assim, se a família e a escola trabalham em parceria, o estudante terá condições de minimizar ou até mesmo superar

suas dificuldades cognitivas, além de fortalecer seus valores. A educação familiar é a base, pois a escola sozinha não faz milagres. No entanto, é fato que hoje, no mundo contemporâneo, pais e professores ensinam e educam, mas cada um com o seu papel e sua responsabilidade na formação de um indivíduo (BRASIL, 2017).

### **Envolvimento dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental inscritos no Projeto AlfabetizAÇÃO**

Os estudantes afirmaram gostar de participar do projeto AlfabetizAÇÃO porque gostam de aprender, se divertem e tem amigos. O propósito de aprender brincando, interagindo com os colegas mediados pelos acadêmicos-monitores se apresenta como uma alternativa didática eficaz. A ludicidade e a mediação dos acadêmicos-monitores buscam, junto aos estudantes, o sentido e significado da linguagem escrita como objetivação do gênero humano.

Dentre as coisas que os estudantes mais gostaram no projeto destacam-se a oportunidade de aprender, as interações com os colegas e acadêmicos-monitores e as brincadeiras. Quando questionados sobre o que não gostaram no projeto, um estudante afirmou que não gosta de acordar cedo e outro disse que “É quando a gente não desce para brincar”.

Sabe-se que o incentivo é uma forma muito eficaz de estimular os estudantes e, assim, fazer com que obtenham bons resultados no ensino. A cada encontro foi visível, no projeto, a alegria dos estudantes em estarem presentes e serem os protagonistas, sendo incentivados, a todo o tempo, a darem o seu melhor se esforçando, refletindo e agindo sobre as atividades, tendo os acadêmicos-monitores como mediadores afetivos entre os estudantes e os saberes ali desenvolvidos.

### **Considerações**

Os resultados parciais apontam para uma interação positiva entre os estudantes e os acadêmicos-monitores; estabelecimento de maior

confiança entre os envolvidos; fortalecimento na relação de autoestima que, conseqüentemente, promoveu maior percepção de desenvolvimento, aprendizagem e interesse da maioria dos estudantes posicionando-se como interlocutores de suas próprias histórias. O acompanhamento e incentivo da família na participação dos estudantes no referido projeto contribuiu, de forma significativa, para as conquistas realizadas. Além disso, os acadêmicos-monitores do curso de Pedagogia puderam experimentar, de forma prática, os fundamentos metodológicos de alfabetização estudados durante o curso.

## Referências

- BRASIL. **Resolução CNE/CEB N° 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE/CEB/, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como um processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## Redesenhando o mapa dos pronomes *tu/você/cê/ocê* no português brasileiro falado

*Maria Marta Pereira Scherre*<sup>\*</sup>

*Carolina Queiroz Andrade*<sup>\*\*</sup>

*Rafael de Castro Catão*<sup>\*\*\*</sup>

### Introdução

Neste trabalho, redesenhamos o mapa dos pronomes de segunda pessoa do singular no português brasileiro, revisitando a proposta de Scherre *et al* (2015, p. 137-162), síntese de 38 trabalhos em seis subsistemas pronominais: (1) só VOCÊ: uso exclusivo de *você/cê/ocê*; (2) mais *tu* com concordância baixa: uso médio de *tu* acima de 60% com concordância abaixo de 10%; (3) mais *tu* com concordância alta: uso médio de *tu* acima de 60% com concordância entre 40% e 60%; (4) *tu/VOCÊ* com concordância baixa: uso médio de *tu* abaixo de 60% com concordância abaixo de 10%; (5) *tu/VOCÊ* com concordância média: uso médio de *tu* abaixo de 60% com concordância entre 10% e 39%; (6) *VOCÊ/tu* – *tu* sem concordância. Inicialmente, voltamos aos dados das pesquisas relacionadas por Scherre *et al* (2015) e, em seguida, incorporamos dados de mais 21 pesquisas variacionistas, para (I) desenhar áreas não desenhadas:

---

<sup>\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES; Universidade de Brasília, Brasília, DF; Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Bolsa de Produtividade CNPq. [mscherre@gmail.com](mailto:mscherre@gmail.com).

<sup>\*\*</sup> Universidade Projeção/UnB, Brasília, DF, Brasil. [carollwith@gmail.com](mailto:carollwith@gmail.com).

<sup>\*\*\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [rafadicastror@gmail.com](mailto:rafadicastror@gmail.com).

Macapá/Amapá-AP (ALMEIDA, 2019); Maceió/Alagoas (VITÓRIO, 2018, p. 89-91); sertão alagoano (SILVA; VITÓRIO, 2017, p. 130, 138); (II) confirmar áreas desenhadas: Santa Leopoldina/Espírito Santo (DETONI, 2019), Brasília expandida/Distrito Federal (ANDRADE, 2015, p. 111); ou projetadas: Rio Branco/Acre (SILVA, 2019, p. 104); Porto Nacional/Tocantins (MARTINS, 2017, p. 64); (III) redesenhar áreas desenhadas: Ressaquinha/Minas Gerais (SILVA, 2017, p. 78); Lontra-/Minas Gerais (REIS, 2019, p. 83), São José dos Campos/São Paulo (SILVA, 2015, p. 262); Cametá/Pará (COSTA, 2016, p. 327; 263-311); Santarém/Pará (FERREIRA, 2010, p. 286); São Luís/Maranhão (ALVES, 2015, p. 77, CARNEIRO, 2011, p. 81-84), Fortaleza/Ceará (GUIMARÃES, 2014, p. 132, 134, 185, 187), João Pessoa/Paraíba (SOUSA, 2008, p. 137), Salvador e Feira de Santana/Bahia (NOGUEIRA, 2013, p. 105); Curitiba/Paraná (LOREGIAN-PENKAL; MENON, 2012, p. 234; LOREGIAN-PENKAL, 2015, p. 110); Irati/Paraná (LOREGIAN-PENKAL, 2012, p. 6), Pato-Branco/Paraná e Londrina/Paraná (LOREGIAN-PENKAL, 2015, p. 108-110). Para ampliar o redesenho do mapa, incorporamos dados da pesquisa geolinguística para 25 capitais brasileiras, exceto o Distrito Federal (CARDOSO *et al*, no prelo)<sup>1</sup>. Em parceria com Rafael Catão, professor de Cartografia Geográfica do Departamento de Geografia da Ufes, avançamos em projeções do referido mapa, por meio do programa QGIS ([https://www.qgis.org/pt\\_BR/](https://www.qgis.org/pt_BR/)), representando dados de cerca de 60 pesquisas de estudiosos brasileiros, plotando cerca de 70 localidades, que sintetizam os percentuais de ocorrências de três construções pronominais - macro VOCEÊ (*voce~ocê~cê*), *tu* sem concordância e *tu* com concordância -, uma alternativa mais representativa da realidade geográfica brasileira do que a sintetizada em subsistemas. Trata-se também de um trabalho de síntese, que apresenta de forma gráfica parte da nossa realidade linguística e evidencia a amplitude e a revitalização do pronome *tu* sem concordância verbal explícita, variante genuinamente brasileira de uma variável sociolinguística pouco

---

<sup>1</sup> Dados cedidos por Jacyra Mota em novembro de 2019 (CARDOSO *et al*, no prelo), a quem agradecemos. Agradecemos ainda aos pesquisadores brasileiros, que nos permitiram a ousadia da síntese.

sujeita a avaliação social negativa, um marcador sociolinguístico (LABOV, 1994, p. 78), embora o macro VOCÊ seja uma alternativa existente em todas as regiões brasileiras. Vejamos o exemplo a seguir:

“Amiga(a): O paciente chegou de tarde. É, *you* não viu! É a demanda. *You* vai bem preparado pra tua demanda. Então é isso. E a questão de de valorizar o diagnóstico e as coisas de *you* ver a oportunidade deu ensinar pro residente. Deu dizer que isso aqui é legal pr'ele ver.

Ana: E dele pesquisar também! Vamos pesquisar!

Amiga(a): Isso! Exatamente. Ou então de dizer pro residente: "Residente, hoje eu queria que *tu* avaliasse", como *tu* fizeste. Ou então dizer: "Ana, prefiro que *tu* avalies porque eu não tenho segurança de avaliar esse paciente"... aí *tu* já *ia* (inint). Não, porque eu acho super comum *you chegar e dizer* "Pra onde eu vou com esse paciente?" [Falantes de São Luís-MA: Alves (2015, p. 133), com adaptações.]

### **Sobre os dados tabulados e uma proposta de redesenho do mapa**

Organizamos dados de cerca de 70 localidades, relatados em artigos, dissertações e teses, totalizando cerca de 54.000 dados, 30.000 dados de 25 capitais mais o DF e 24.000 dados de não capitais: 12 do Sudeste; 4 do Norte; 16 do Nordeste e 12 do Sul. Os dados das pesquisas foram coletados por meio de gravações de entrevistas sociolinguísticas, de conversas espontâneas, de entrevistas geolinguísticas e de testes com figuras. Para compor o mapa da Figura 1, fizemos médias simples das ocorrências das formas pronominais, quando havia mais de um tipo de coleta de dados e/ou mais de uma pesquisa. A análise do efeito do tipo de coleta e a das nuances interacionais das variantes permeiam diversas pesquisas, o que também é foco das reflexões de Scherre *et al* (2015, p. 162-172).



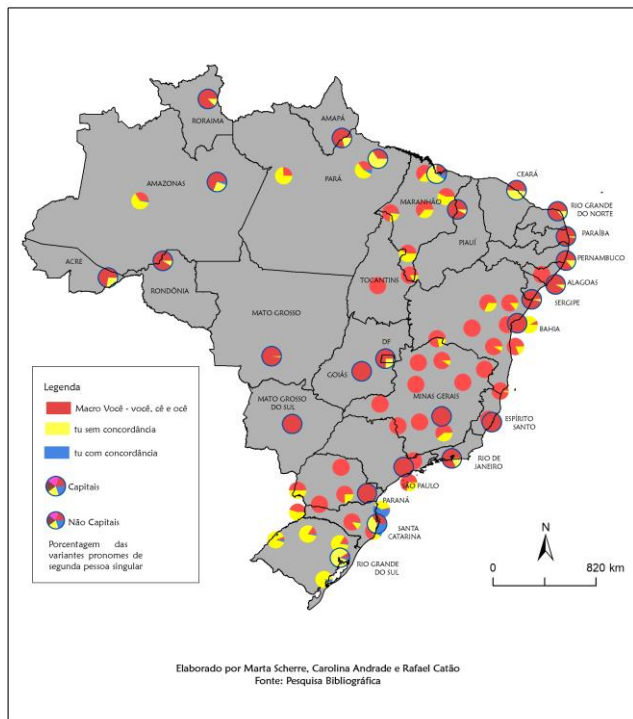


Figura 1 – Construções de pronomes de segunda pessoa singular no português brasileiro com base em pesquisas de 1996 a 2019: macro VOCÊ (*você-ocê-cê*), *tu* sem concordância e *tu* com concordância

## Reflexões

O mapa apresentado permite rerepresentar o vigor do *tu* sem concordância no vasto território brasileiro, com mais frequência no Rio Grande do Sul, em áreas do interior da Bahia, em Fortaleza, em áreas do Maranhão, do Pará e do Amazonas. Ressaltamos também a focalização dialetal do *tu* sem concordância no Distrito Federal e sua identificação em Minas Gerais, ao norte (em Lontra) e ao sudeste (em Ressaquinha), no reduto do macro VOCÊ, que recobre grande parte do Brasil central, a antiga São Paulo, representada em mapas do Brasil de 1709. Fato instigante na Figura 1 é a recorrência do macro VOCÊ em Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, mais representados por pesquisas nas capitais.

Com relação ao *tu* com concordância, novas pesquisas evidenciam apenas cerca de 10% em São Luís/Maranhão na fala de pessoas com mais de 11 anos de escolarização, cerca de 8% em Cametá-Pará e nenhum caso em Belém nem em Santarém. Portanto, para que tenhamos um mapa ainda mais próximo da realidade, são necessárias e urgentes mais pesquisas no vasto território brasileiro, com o controle de, pelo menos, cinco possibilidades disponíveis no português brasileiro: *você*, *ocê*, *cê*, *tu* com concordância e *tu* sem concordância, com o controle rigoroso dos contextos sintáticos e das nuances interacionais. O mapa é dinâmico e o desafio de seu redesenho está sempre lançado.

## Referências

- ALMEIDA, A. R. de. Vozes do Amapá: pronomes de segunda pessoa em Macapá. In: **XI Congresso Internacional da ABRALIN** – ABRALIN 50. Maceió: UFA, 05/2019.
- ALVES, C. C. B. **Pronomes de segunda pessoa no espaço maranhense**. 2015. 153 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ANDRADE, C. Q. **A fala brasiliense: origem e expansão do uso do pronome tu**. Doutorado (Tese em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- CARDOSO, S. A. M. *et al.* **O tratamento do interlocutor nas capitais: tu ou você**. No prelo.
- CARNEIRO, H. M. S. **As formas de tratamento tu/você no português falado ludovicense**. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.
- COSTA, R. M. da S. **A alternância das formas pronominais tu, você e o(a) senhor(a) na função de sujeito no português falado em Cametá-PA**. UFC: Fortaleza, 2016.
- DETONI, M. C. C. **As formas pronominais você, ocê e cê na fala de informantes do ensino médio na zona rural de Santa Leopoldina-ES**. 2018-2019. Iniciação Científica (Letras - Português) – Ufes: Vitória, fevereiro de 2019.

- FERREIRA, E. P. O uso dos pronomes tu e você em textos orais da cidade de Santarém. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 6, n. 7, p. 279-273, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2825/2957>>. Acesso em: 30 out. 2019.
- GUIMARÃES, T. de A. A. S. **TU É DOIDO, MACHO!** A variação das formas de tratamento no falar de Fortaleza. 2014. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.
- LABOV, W. **Principles of linguistic change: Internal Factors**. Oxford: Basil Blackwell, 1994.
- LOREGIAN-PENKAL, L. Variação você(s), ocê(s) e cê(s) em Irati, Paraná. In: ENCONTRO DO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 10., 2012, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2012, p. 1-10.
- LOREGIAN-PENKAL, L. Tu e você no Paraná. In: FAGUNDES, Edson Domingos; LOREGIAN-PENKAL, L.; MENON, O. P. da S. (Org.) **O falar paranaense**. Curitiba: Editora UTFRP, 2015. p. 99-112.
- LOREGIAN-PENKAL, L.; MENON, O. P. da S. Você, ocê(?) e cê em Curitiba. **Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 1, n. 15, p. 201-221, jun. 2012.
- MARTINS, M. R. A. da S. **Análise da alternância dos pronomes tu/você/cê no falar de Porto Nacional (TO) à luz da sociolinguística cognitiva**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Tocantins, Porto Nacional, 2017.
- NOGUEIRA, F. M. da S. B. **Como os falantes de Feira de Santana e Salvador tratam seu interlocutor?** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- REIS, Z. M. dos. **As formas de tratamento ‘tu’ e ‘você’ no português falado e escrito em Lontra-MG**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Unimontes, Montes Claros, 2019.
- SCHERRE, M.; DIAS, E. P.; ANDRADE, C. MARTINS, G. F. Variação dos pronomes "tu" e "você". In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Org.) **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-172.

SILVA, I. da. **Em terras de você o natural é misturar pronomes de segunda pessoa do singular** – estudos dos pronomes TU e VOCÊ no português popular do Brasil. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, M. R. da. **Tu e você na variedade rio-branquense: Um caso de variação ou de escolha funcional?** 2019. 178 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019.

SILVA, S. C. **A variação dos pronomes tu e você na fala mineira de Ressaquinha (MG).** 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

SILVA, S. de O. P.; VITÓRIO, E. G. de S. L. A. A variação você e cê no sertão alagoano. **Revista Leitura**, Maceió, v. 2, n. 59, p. 122-142, jul./dez. 2017.

SOUSA, V. V. **Os (descaminhos) do você:** uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome você. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

VITÓRIO, E. G. de S. L. A. A variação tu e você em Maceió, Alagoas. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 85-89, maio/ago. 2018.

## **Pragmatismos linguísticos: interferências da língua materna na norma padrão da língua portuguesa à luz da linguística aplicada**

*Maria Rosani D'Avila Pereira*<sup>\*</sup>

*Fernanda Matos de Oliveira*<sup>\*\*</sup>

*Jaqueline Rosa da Cunha*<sup>\*\*\*</sup>

### **Introdução**

Cotidianamente nos deparamos com expressões que não sabemos se devemos incluir nas categorias linguísticas e nos modelos da cultura. Tais termos passam a significar o modo de ser e estar no mundo de quem as utiliza. Assim, a relação entre a linguagem e a cultura se dá no impulso das pesquisas linguísticas abrangendo as áreas da semântico-pragmática, psicolinguística e etnolinguística. No decorrer do primeiro semestre de 2019, no Laboratório de Apoio Didático de Língua Portuguesa (LAD), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre, encontramos dificuldades relacionadas ao tema no atendimento a estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e aos

---

\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. mrdpo1@gmail.com.

\*\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. fernantos@gmail.com.

\*\*\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br.

estrangeiros do curso de extensão, o que nos fez pesquisar subsídios teóricos para o aprimoramento das práticas de ensino.

O estudo foi feito através de muitas leituras sobre os chamados “choques culturais”, que surgem a partir das divergências de representação e interpretação dos fenômenos do mundo real nas diversas culturas. Ações simples como telefonar, pegar um táxi, fazer compras, sem falar das situações delicadas como as negociações comerciais e políticas. Todas elas, sem o conhecimento dos comportamentos culturais adequados, podem provocar conflitos e situações desagradáveis.

Na sequência, pensamos nas reais possibilidades para uma comunicação eficaz incluindo o conhecimento do mundo compartilhado. Também buscamos, conforme Rojo (2008, p. 258), na insistência discursiva a solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não-escolar), um bom desempenho do aluno, pois objetivamos o aprimoramento das suas habilidades comunicativas.

Para aprender um idioma, é necessário entender como os seus falantes leem o mundo. Além disso, é preciso aprender a organização da língua materna para um bom resultado na aprendizagem. É necessário compreender as múltiplas necessidades do aluno, se é alfabetização, letramento ou apenas apropriação da língua para deslocar-se. E compreender as múltiplas possibilidades que a essa temática nos permite pensar e trabalhar. Procuramos entender as diferentes concepções da linguagem e da língua materna. Segundo Bakhtin (1992), na realidade toda a palavra é composta por duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

No Brasil, além do português, há aproximadamente 180 línguas indígenas, faladas por 225 etnias. Temos as variações linguísticas regionais e as línguas estrangeiras, todas precisam ser entendidas e inseridas nesta

reflexão gramatical, contextual e estrutural. Segundo Koch (2006), esta é a primeira língua (materna), ela é a representação do pensamento e o sujeito. Ainda conforme Koch (2006), a próxima fase é conceber a língua materna como estrutura (codificação e decodificação).

Para entrarmos no contexto da prática de ensino, e após a leitura de diversos contextos, se fez necessário realizar determinadas tarefas, como sair do senso comum e nos direcionarmos para o que é real em cada contexto escolar em que estivermos inseridos. Na nossa realidade (IFRS - Campus Porto Alegre) onde atendemos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um público de diversas regiões do estado e do país, incluindo indígenas e alunos refugiados (projeto de extensão), sentimos a necessidade, como fator social, em primeiro lugar de encontrar uma maneira de valorizar o que é tratado muitas vezes de maneira desumana e desigual. Numa formação que garanta ao aluno ultrapassar as suas dimensões, sem se coibir de suas origens e garantir a eles uma leitura do mundo conforme suas perspectivas cognitivas e de interesses pessoais.

Conforme o que argumenta Freire (1997, p. 79), a leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. “O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente capenga”. Nossa caminhada durante o semestre foi amparada nessa condição e dimensão social que nos levou à pesquisar autores como Rojo, Kraemer, Bakhtin, Cereja, Freire, Koch, Soares, Vygotski, Barbato e achar o “fio desta meada” e do engajamento discursivo para torná-lo real. Conseguimos não abusar dos processos revolucionários ou radicais e não abrir mão de um processo progressista e liberal. Preocupadas com a adaptação social e cognitiva, indicando aos alunos um modelo autônomo de aprendizagem e apropriação e incluindo o fator sobrevivência e o mundo profissional.

Segundo Barbato (2008, p. 46), é importante que os planejamentos e as práticas de ensino considerem o que é significativo para o aluno, as práticas de cultura das comunidades da qual fazem parte, introduzindo

outras práticas próprias da escola. Agindo assim, a escola passa a ter uma postura inclusiva tendo como início do trabalho o reconhecimento de práticas culturais que o aluno traz e construindo novas formas de resolver os problemas. A autora ainda reforça a importância do professor estar sensível à essas diferenças. Nos deparamos com muitas limitações, além da língua materna e sua influência na relação indivíduo-indivíduo e indivíduo-escola, mas nada superou nossa perspectiva de solução de conflitos concretos e sócio historicamente delimitados. Buscamos superá-los. Foi e é um processo bastante sistemático que compreende também o fator multidisciplinar.

Ganhamos nova vitalidade quando nos questionamos sobre as bases epistêmicas e metodológicas, nos dispomos a termos uma postura francamente dialógica ao buscar o novo, uma nova competência, um espaço de interlocução e com isso uma metodologia flexível e variável, buscando, a partir de concepções prévias (escutatória), o rumo a tomar para preencher as possíveis lacunas, sejam elas nossas como educadores, sejam elas de nossos alunos e seja ela da própria instituição.

## Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBATO, S. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.



## Marcadores discursivos formados por afixoides locativos no português do Brasil

Mariangela Rios de Oliveira \*

Cristian Matias do Nascimento Corrêa\*\*

### Introdução

Descrevemos e analisamos um tipo de construção do português brasileiro contemporâneo, formada por uma parte nuclear e por seu complemento circunstancial – *aí* e *lá*. Em determinados contextos de uso, esses complementos, que são locativos, passam a exercer papel afixoide, nos termos de Booij (2010; 2013), ou seja, itens dependentes limítrofes entre o léxico e a gramática.

Investigamos a construção [XLOC<sub>af</sub>]<sub>md</sub> em instanciações como *vamos lá, vai lá, sei lá, calma aí e espera aí*, a fim de detectar, em perspectiva sincrônica e através de diferentes contextos de uso, sua gramaticalidade<sup>1</sup>. Essa rota pode ser observada através da taxonomia contextual, nos termos de Heine (2002). O autor divide os estágios de derivação do uso em quatro fases, que têm origem em contextos normais, como em (1), passa para contextos ponte, como em (2), até atingir o contexto *switch*, como em (3),

---

\* Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, Brasil; Bolsista da Faperj. Bolsa de Produtividade CNPq. mariangelariosdeoliveira@gmail.com.

\*\* Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil. Bolsista do CNPq. cristiancorrea@id.uff.br.

<sup>1</sup> Traugott e Trousdale (2010) fazem uma distinção entre *gradualidade*, relativa à dimensão diacrônica da mudança linguística e sua trajetória unidirecional, e de *gradiência*, que diz respeito aos distintos graus de gramaticalização manifestados pelos padrões de uso numa mesma sincronia. Dessa maneira, a gradiência é considerada o resultado sincrônico da gradualidade.

no qual observamos alto grau de vinculação entre as subpartes, na formação de elementos da classe dos marcadores discursivos. A partir daí, a construção passa a integrar o paradigma referido, que constitui o quarto estágio:

- (1) *Falamos com o embaixador sobre a postura de a Tiv Süd. Ele em os garantiu que tomará as providências cabíveis e que a sede de a Tiv Süd em a Alemanha estaria disposta a colaborar", apontou o deputado Rogério Correia (PT-MG), relator de o colegiado. # Os deputados também colocaram uma viagem até a Alemanha como possibilidade para ajudar a CPI. "Colocamos à disposição a nossa ida para a Alemanha. Não temos data definida, mas **vamos lá** encontrar com os técnicos e responsáveis de a Tuv Sud", disse André Janones (Avante-MG). (Corpus do Português NOW).*
- (2) *O importante é que você mude e se adapte aos nossos conselhos e dicas, além de, claro, criar sua forma pessoal de estudos. Isso vai acontecer, contanto que você continue tentando, se esforçando e nunca desistindo. Agora, **vamos lá ao tema** de nosso artigo: a recém-aplicada prova de Aprendiz de Marinheiro. A prova veio como esperávamos que viria: distinta das anteriores, mais difícil e com questões muito mais rebuscadas e criativas. Não veio como antes, em que o foco era dado em cima de questões de pura aplicação de conceitos imediatos. (Corpus do Português NOW).*
- (3) *Enquanto prestava homenagem ao talento do DJ, que considerou "um dos maiores escritores natos de melodias com quem já trabalhei", a memória de sua última apresentação juntos - cerca de três anos antes da entrevista - foi prejudicada pelo hábito de bebida de Avicii. # "Foi um pouco triste para mim porque ele me prometeu que ele iria parar de beber, e quando eu o vi naquela noite ele estava bêbado. E eu fiquei tipo 'Ei, cara, **vamos lá**. O que você está fazendo? O que você está fazendo? Você disse que isso tinha acabado' ", lembrou Nile. (Corpus do Português NOW).*

Em (1), num fragmento de discurso direto, o deputado André Janones argumenta que está disponível a viagem à Alemanha para ajudar na CPI. Aqui temos o que Heine (2002) define como contexto *normal* de uso, ou seja, instanciação cujas subpartes são ainda composicionais, num tipo de formação em que pode ser identificado tanto o componente verbal (*vamos*), que nesse caso tem sentido pleno de ir junto a algum lugar, quanto o complemento circunstancial (*lá*), que retoma anaforicamente um lugar

físico, *Alemanha*. Já em (2), detectamos que não há mais o enquadramento espacial no contexto, como em (1). Tal deslocamento se dá agora de forma virtual, uma vez que os interlocutores não estão presentes fisicamente. Além disso, o complemento circunstancial aponta, cataforicamente, para um objeto que não é prototípico nem concreto: o tema. No fragmento (3), o nível de vinculação semântico-sintático de *vamos lá* é ainda maior do que em (2), uma vez que suas subpartes perderam composicionalidade. Além disso, a construção é altamente independente da oração na qual se insere. Seu margeamento por pausas corrobora para tal concepção.

Como fonte de dados de nossa pesquisa, usamos o *Corpus do Português*, na versão NOW, ([www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org)) e o *Corpus do Grupo de Estudos D&G* ([www.discursioegramatica.com](http://www.discursioegramatica.com)). Em levantamento quantitativo, investigamos de forma exaustiva o Corpus D&G e de forma seletiva o Corpus do Portuguese Now. Analisamos qualitativamente os contextos de uso das referidas construções, a fim de detectar a gradiência.

## **Funcionalismo Linguístico Centrado no Uso**

Este trabalho é pautado na mais recente versão dos estudos funcionalistas clássicos de vertente norte-americana, com base em autores como Bybee, Traugott, Hopper, Givón, entre outros, em consonância com estudos de linha cognitiva, segundo Goldberg, Croft, Fillmore, entre outros, denominado Linguística Funcional Centrada no Uso, como formulado em (Bybee, 2010; 2015; Traugott, Trousdale, 2013; Hilpert, 2014). De acordo com essa perspectiva teórica, a língua é formada por construções, que são modelos abstratos e convencionais, como padrões de uso que passam a ser entendidos como um todo de sentido e forma, em arranjos altamente vinculados, e que cumprem funções discursivo-pragmáticas na língua. Essa teoria concebe a emergência desses padrões de uso como fruto da combinação de três fatores básicos, que são as pressões estruturais e contextuais da língua em si, da dimensão pragmática envolvida na interação verbal/

discursiva, e da motivação sócio-histórica. Adotamos ainda o modelo estrutural formulado por Croft (2001) para a abordagem construcional e retomado em Croft e Cruse (2004). Esse modelo de estrutura simbólica da construção parte de uma abordagem holística de análise, que procura dar conta das distintas dimensões divididas em dois grupos maiores – forma e sentido, utilizado para a investigação das construções,

Por um lado, examinamos aspectos formais das diversas instanciações que formam parte de nosso esquema, isto é, do nível esquemático de abstração maior das instanciações de [XLOC<sub>af</sub>]<sub>md</sub> na pesquisa dos fatores estruturais de sua composição interna, no nível sintático, morfológico e fonológico, e de sua ordenação, no nível da cláusula, bem como consideramos a frequência de seu uso. Por outro lado, investigamos o sentido dos constructos em análise, na consideração dos aspectos semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais envolvidos no contexto de sua ocorrência, com destaque para os fatores atinentes à perspectivização espacial (BATORÉO, 2000). Em termos semânticos, atentamos para a polissemia e o nível de integração dos afixoides estudados com as demais subpartes da construção da qual forma parte. Para dar conta do sentido articulado pelos pronomes locativos, observamos sua polissemia através do *cline espaço > tempo > texto*, fundamentados na teoria localista, como proposta em Batoréo (2000).

### **Frequência de uso da [XLOC<sub>af</sub>]<sub>md</sub>**

Os *corpora* trabalhados são compostos por textos orais e escritos coletados no fim do século XX e século XXI, entre os anos de 1993 e os dias atuais. Os dados coletados no *corpus Discurso & Gramática* registram a língua em uso da comunidade estudantil de cinco cidades brasileiras e compõe-se de depoimentos de temática variada. Já o *corpus do Português: NOW* (News On the Web) é composto ao todo por mais de 1.4 bilhão de palavras retiradas das mais diversas revistas e jornais online de 2012 até os dias de hoje. Os referidos *types* foram escolhidos por conta de sua

recorrência de uso face a outros. A seguir, apresentamos a frequência de contextos em que X e Loc são instanciados e os organizamos por contexto, com base na proposta taxonômica de Heine (2002).

**Tabela 1** – Frequência contextual do arranjo X LOC

Arranjo	Uso normal	<i>Brinding</i> context	<i>Switch</i> context	Total
Sei lá	-	-	169	169
Espera aí	87	56	33	176
Vamos lá	72	42	15	129
Vai lá	34	11	-	45
Calma aí	19	3	6	28
TOTAL	212	112	223	547

A escala contextual demonstrada na Tabela 1 confirma a gradiência dos usos linguísticos em perspectiva sincrônica, como declarado por Bybee (2010; 2015). Como podemos observar, dos 212 dados de usos *normais*, em que X e Loc atuam de acordo com suas propriedades semântico-sintáticas prototípicas, *espera aí* e *vamos lá* são os mais recorrentes; a menor frequência contextual, com 112 registros, é do *brinding* context, como previsto pela teoria, já que ambientes de eminente mudança linguística são menos produtivos na língua; *espera aí* e *vamos lá* são também os mais produtivos nessa etapa de transição; arranjo *vai lá* não tem registro como MD, mostrando-se o formato mais composicional dos pesquisados, com 34 dados de uso normal e 11 de *brinding* context. Por outro lado, *sei lá* somente ocorre como MD convencionalizado em 169 registros, demonstrando alta produtividade nesse uso. Dos quatro *types* da [XLocaf]<sub>md</sub> registrados na Tabela 1, assumimos que dois – *sei lá* e *calma aí* – são motivados por analogização, nos termos de Traugott e Trousdale (2013), demonstrando a alta esquematicidade da construção em análise.

### Considerações finais

Da classe dos afixoides, *lá* e *aí*, por conta de suas propriedades semânticas (distância espacial e granulidade), são os mais recrutados para a formação de novos *types* e essa agenda assume a trajetória histórica: sintaxe construcional -> morfologia construcional. Na articulação dos

sentidos de ordem discursiva, percebemos que contextos marcados por intersubjetividade, articulações inferenciais, tentativa de persuasão, maior abstração e informalidade são ambientes pragmático-discursivos favorecedores da instanciação [XLoc<sub>af</sub>]<sub>MD</sub>. Ao se convencionalizar via uso linguístico, a [XLoc<sub>af</sub>]<sub>MD</sub> passa a integrar o paradigma dos marcadores discursivos do português, ampliando o conjunto de construções da língua, como preconizado por Diewald e Smirnova (2012). Já em termos hierárquicos, a [XLoc<sub>af</sub>]<sub>MD</sub> pode ser distribuída em duas subfamílias, a depender da natureza gramatical da subparte nuclear X: a) uma em que X é elemento de base verbal, em *types* como *espera aí* e *vamos lá*; b) outra em que X é elemento de base nominal, como *calma aí* e *alto lá*

## Referências

- BATORÉO, H. **Expressão do espaço no português europeu**: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- BOOIJ, G. Morphology in Construction Grammar. In: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (Eds.) **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 255-273.
- \_\_\_\_\_. **Construction Morphology**. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. New York: Cambridge University Press, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Language change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- CROFT, W. **Radical construction grammar**: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- CROFT, W.; CRUSE, A. **Cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- HEINE, B. On the role of context in grammaticalization. In: WISCHER, I; DIEWALD, G (Eds). **New reflections on grammaticalization**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 83-101.

HILPERT, M. **Construction grammar and its application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

## **Assédio sexual contra a mulher em espaços públicos: uma análise crítica do discurso em notícias do jornal *Gazeta Online***

*Marta Aguiar da Silva*<sup>1</sup>  
*Micheline Mattedi Tomazi*<sup>\*\*</sup>

### **Introdução**

O assédio sexual contra as mulheres, apesar de nos últimos anos ter recebido destaque na mídia, não é um problema recente, atravessa gerações e subjuga mulheres a ações de violência como: o contato físico indesejado, expressões com conotação sexual, entre outras. Dados estatísticos, divulgados pelo ThinkOlga (2013), indicam que 99,6% das brasileiras já foram assediadas no espaço público.

Tais números são alarmantes também no Espírito Santo, que ocupa lugar de destaque no território nacional quando se trata de violência sexual de gênero. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2016), a cada 40 horas, um caso de estupro é denunciado no estado, sendo as mulheres a maioria das vítimas.

Os dados indicam uma realidade preocupante e possivelmente decorrente das relações sociais de gênero construídas e mantidas, também, pelo discurso midiático. Os meios de comunicação, de acordo com Charaudeau (2013), divulgam informações por meio da linguagem, a qual não é

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [marta\\_aguiar20@hotmail.com](mailto:marta_aguiar20@hotmail.com).

<sup>\*\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [michelinetomazi@gmail.com](mailto:michelinetomazi@gmail.com).



transparente. Logo, as mídias usam o espaço que tem para construir verdades sobre determinados assuntos e influenciar a opinião dos leitores, visto que muitas pessoas as têm como principal fonte de informação.

Dessa forma, as mídias podem contribuir para naturalizar relações de poder e ideologias ao provocar a incorporação de discursos relacionados ao tema e às mulheres vítimas de assédio sexual, uma vez que, nos espaços públicos, o homem ocupa posição dominante (BIROLI, 2018), enquanto a mulher é culturalmente associada ao espaço privado da casa.

Por isso, esta pesquisa qualitativa, tem por objetivo analisar as estratégias discursivas em duas notícias, publicadas no jornal *Gazeta Online*, sobre mulheres vítimas de assédio sexual em espaços públicos, e como podem contribuir para engendrar e estabelecer relações assimétricas de poder. Assim como: a) evidenciar as fontes das notícias; b) dar visibilidade às estratégias de ideologia; e c) investigar o conhecimento do(s) jornal/jornalistas. As análises estão fundamentadas, principalmente, no modelo sociocognitivo de análise crítica do discurso desenvolvido por van Dijk (2017; 1999), o qual possibilita desvelar discursivamente os eventos e contextos que geraram as notícias e os discursos presentes no jornal.

## **Fundamentação teórico-metodológica**

Na sua abordagem teórica, van Dijk (2017) propõe um triângulo de conceitos: discurso, cognição e sociedade. Para o autor não é possível relacionar estruturas sociais diretamente com as estruturas discursivas, pois a representação subjetiva (modelos mentais) de eventos específicos influencia os discursos e outras práticas sociais das pessoas.

A noção de contexto, dessa forma, torna-se relevante, pois contribui para explicar como o discurso se insere na sociedade, principalmente porque abrange categorias tais como: o cenário (tempo e lugar); os participantes, o que inclui o Eu-mesmo com seus objetivos, intenções e conhecimento; e as ações/eventos comunicativos ou de outra natureza (VAN DIJK, 2017). Neste trabalho, destaca-se a subcategoria fonte que

íntegra a categoria participantes e o conhecimento do Eu-mesmo, representado no gênero analisado pelo jornalista.

Outra noção abordada é a de ideologia, compreendida por van Dijk (1999) como “as crenças gerais e abstratas, compartilhadas por um grupo, que controlam e organizam o conhecimento e as opiniões (atitudes) mais específicas de um grupo” (1999, p. 72). Entretanto, também podem ser utilizadas por grupos que visam à mudança social. Para identificar estratégias discursivas de construção de ideologia aliamos o seu conceito a proposta de Thompson (2009).

Os elementos contextuais e discursivos apresentados podem contribuir para identificar se o jornal *Gazeta Online* propicia a reprodução e a legitimação de discursos que empõem mulheres a lidar com o assédio sexual em espaços públicos.

### **Análise de notícias do jornal *Gazeta Online***

A análise é um recorte da tese “Assédio sexual contra a mulher em notícias do jornal *Gazeta Online*: uma Análise Crítica de Discurso”, apoiada pela Capes. Dentre as dezessete notícias que compõem a pesquisa, escolhemos duas para ilustrar nossa análise neste artigo, a primeira tem o título “*Não gosto de mulher*”, diz homem que ejaculou em passageira, e relata um caso de assédio ocorrido em um ônibus do Sistema Metropolitano de Transporte Coletivo (Transcol) da capital do Espírito Santo. A segunda, *Após homem ejacular em mulher, passageiras relatam outros casos*, aborda as recorrentes situações de assédio sexual no transporte público na cidade de Vitória. Ambos os textos foram publicados no dia 26 de outubro de 2018.

Nas manchetes das notícias identificamos a estratégia de “naturalização”, isso ocorre quando processos ganham a aparência de inevitáveis, naturais e comuns (THOMPSON, 2009). O jornal pretere o uso do termo que nomeia o crime “assédio sexual” ou até mesmo “importunação sexual” pelos termos “ejaculou” e “ejacular”. Esses remetem a uma reação

biológica, e, portanto, natural, do corpo humano no ato sexual. Isso pode ser interpretado pelo leitor desavisado, que se limita ao título, como ato consensual e não crime. Interpretação possível, segundo van Dijk (2017), porque o leitor, como usuário da língua, prevê o tópico da notícia a partir de poucas informações que aparecem nos primeiros elementos textuais.

Contudo, um aspecto é considerado positivo na primeira notícia. O jornal destaca a identidade do criminoso e não nomeia a vítima da mesma forma, apenas pela profissão e idade. Isso a diferencia de notícias que, geralmente, apresentam as fontes de informação ao contrário, ocultam a identidade do criminoso e expõem a vítima.

Ademais, o assediador é uma fonte de naturalização, porque na sua voz é possível destacar também a misoginia. Quando ele diz que não fez nada podemos interpretar como uma negação do crime ou uma naturalização ao dizer que não considera o ato nada demais devido a sua aversão às mulheres, a seguir.

O homem que ejaculou em uma mulher dentro de um ônibus do Transcol, em Vitória, Douglas Dias da Silva, 20 anos, foi levado para o presídio na manhã desta sexta-feira (26). [...] ele declarou que "não fez nada" e "que não gosta de mulher", ao ser questionado pela reportagem da TV Gazeta [...] (*GAZETA ONLINE*, 2018).

Outra estratégia de ideologia, presente na segunda notícia, é a eufemização, na qual ações, instituições ou relações sociais são (re)descritas de modo a despertar uma valorização positiva ou não tão negativa (THOMPSON, 2009). No trecho, a seguir, compreendemos que há uma eufemização por parte da vítima. A mulher tenta mitigar linguisticamente a violência que sofre, o que poderia também diminuir o constrangimento e o medo. Além disso, o jornal naturaliza a situação ao reproduzir, não mudar ou questionar o uso da palavra “piadinha”.

A Milena não chegou a ser tocada por nenhum homem, mas as piadinhas não param, segundo ela. “Sempre fazem piadinha e a gente fica constrangida. Fico

com medo de andar de ônibus, principalmente quando estou sozinha, porque chego tarde do trabalho”, declarou (*GAZETA ONLINE*, 2018).

A tentativa de diminuir a negatividade do ato com o uso do termo “piadinha” remete ao uso da palavra “cantada”. A ação de “cantar” alguém também é assédio porque é a expressão de uma opinião não requisitada. É algo incomodo e invasivo. Assim como, fazer uma “piadinha” na situação destacada não é engraçado. O entendimento positivo, ou não tão negativo, ocorre por uma naturalização das diferenças de gênero no espaço público, a qual contribui para a objetificação do corpo de mulheres e garante aos homens o direito de desejar os corpos femininos. Além da voz do criminoso e da voz de vítimas, na segunda notícia, outra fonte que aparece é a de um professor de Direito, isto é, uma voz legitimada pela profissão.

Ao ser questionado sobre o beijo à força, no entanto, o professor lembra que casos assim não são caracterizados estupro, mesmo com o uso da força e da violência. “O beijo à força pode ser considerado constrangimento ilegal. Mesmo havendo o uso da força, tem que ter cuidado para não relacionar com atos como o coito anal ou o coito oral. Não tirando por menos, mas o contato com a boca é momentâneo e acho exagerado caracterizar como estupro”, declarou (*GAZETA ONLINE*, 2018).

Ao contrário do que diz o advogado sobre as mudanças na Lei de Crimes Sexuais, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (2015), argumenta que o novo texto transforma em delito grave outras ações como os beijos forçados. Logo, são agressões sexuais e, portanto, estupro. Dessa forma, o jornal demonstra não conhecer a lei ou deliberadamente força discursos que amenizam a violência sexual. Isto é, o jornal não informa, ele legitima a opinião de um advogado homem ao escolher excluir da notícia informações jurídicas, além de deixar de promover um debate sobre o tema e informações importantes que podem ajudar na erradicação desse tipo de problema social.

Por conseguinte, os leitores podem formar modelos mentais errados sobre o assédio sexual em espaços públicos e suas vítimas e serão

induzidos a suscitar essas interpretações construídas quando lerem outras notícias. Dessa forma, essas notícias em nada contribuem para as informações acerca do tema, a não ser vender o acontecimento como espetáculo na notícia. Assim, o conhecimento, ou sua falta, deixa pressupor um viés ideológico nas notícias que reforçam estereótipos sobre o que é assédio na sociedade.

## Considerações finais

Ao final do trabalho destacamos que as notícias analisadas contribuem para construir e estabelecer ideologias que sustentam discursos machistas, patriarcais e misóginos. Os resultados ainda apontam que a falta de conhecimento sobre a legislação que tipifica a pauta trabalhada pelo jornal também leva os jornalistas a não exercerem sua função social que, além de educar a população, é propiciar o debate público e questionar os poderes instituídos quando a lei está sendo desrespeitada.

## Referências

- BIROLI, F. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- BRASIL. **10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2016. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/100-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>>. Acesso em: 15 out. 2019.
- BRASIL. **Beijar à Força**. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. 2015. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/beijar-a-forca>. Acesso em: 15 out 2019.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. Tradução de Ângela Corrêa, São Paulo: Contexto, 2006.

THINKOLGA. **Chega de FiuFiu.** 2013. Disponível em: <<https://thinkolga.com/2013/09/09/chega-de-fiu-fiu-resultado-da-pesquisa/>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 [1995].

VAN DIJK, T. **Discurso e contexto:** uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2017 [2011].

VAN DIJK, T. **Ideología:** una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 1999.

## **Formação contínua de professores de inglês em Sergipe: o olhar de uma professora participante**

*Nadja Maria Santos Soares\**

### **Introdução**

As demandas da profissão docente têm requerido de nós, educadores, que ressignifiquemos as nossas práticas e o nosso olhar frente aos processos de ensino-aprendizagem continuamente. As céleres mudanças trazidas, sobretudo, pelas tecnologias da comunicação e da informação impõem desafios ainda mais profundos às competências a serem aprimoradas por docentes e discentes. Associado a isso, o advento da globalização tem impactado, a economia, a política, as dinâmicas da vida em sociedade e os sistemas de educação, exigindo reflexão acerca das atribuições das instituições, o papel do professor ao mobilizar os diversos saberes para exercer suas funções diárias, o Governo no sentido de articular políticas educacionais para atender às exigências que a contemporaneidade requer serem fomentadas.

O enfrentamento dos desafios atuais para a educação exige que se estabeleça uma ponte de colaboração, entre seus vários atores, e que haja um diálogo entre as universidades – instituições formadoras –, as escolas públicas – campo de atuação dos profissionais egressos daquelas instituições –, os Governos por meio da implementação de políticas de apoio aos docentes e destes no sentido de ter compromisso firmado na perspectiva

---

\* Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, Brasil. [nadjets@gmail.com](mailto:nadjets@gmail.com).

de desfazer unilateralidades, assim como mitigar a compartimentação em que se fundam os fazeres docentes diários e a própria organização dos sistemas educacionais; com vistas à promoção do entrelaçamento entre teoria e a prática.

Este relato de experiência objetiva compartilhar as minhas percepções, na condição de professora participante, dos módulos de formação continuada<sup>1</sup> que foram fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura (SEDUC) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) realizados no ano de 2017. Nesse sentido, este texto é uma reflexão acerca das contribuições que as ações formativas desenvolvidas por docentes-formadores da UFS junto a professores da rede pública estadual de Sergipe trouxeram para as práticas educativas daqueles que – como eu – se engajaram nos módulos.

### **Formação contínua e ações formativas**

Há dois aspectos que é necessário abordar antes de me ater às contribuições e propiciamentos que a participação nos módulos oportunizou. O primeiro deles é a formação contínua dos educadores, posto que ela é o fio condutor para que uma educação pautada na formação integral do aluno se estabeleça. Além disso, coaduno com assertiva que “a formação contínua de um professor é inquestionavelmente essencial à sua educação profissional.” (ALMEIDA, 2019, p. 81), e vital na perspectiva de que a educação ofertada tanto em instituições públicas quanto privadas possa fomentar a reflexão, a criticidade e a transformação do aluno e ele ser o agente transformador da comunidade em que se insere.

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre esses módulos podem ser encontradas no livro *Formação docente em Língua Inglesa: diferentes perspectivas* (2019) que reúne artigos de docentes formadores e participantes dos módulos. Vale ressaltar que essas ações formativas se vinculam ao Grupo de Pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura da UFS e que “[...] por sua vez, agrega-se a um grupo de pesquisa ainda maior, desde 2011, o Projeto Letramentos: Língua, Cultura, Educação e Tecnologia, com sede na Universidade de São Paulo, sob a coordenação dos professores Walkyria Maria Monte Mor e Lynn Mário Trindade Menezes de Souza.” (NASCIMENTO, K.O.; ZACCHI, V. J. **Formação docente em língua inglesa: diferentes perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 17, 2019).



Nessa direção, a formação contínua de um professor precisa estar imbuída de um espírito de transcendência no sentido de encarar os processos de ensino-aprendizagem como dinâmicos e que sejam capazes de atender às demandas de uma sociedade em constantes e rápidas mudanças. O que requer, de nós professores, engajamento em processo de reflexão ininterrupto que possibilite a construção, desconstrução e reconstrução de ideias e práticas educativas.

Celani (2003) compreende formação contínua como um processo sem delimitações temporais, haja vista ser um possibilitador de aprendizagens e ser fruto de diversos constructos sociais e históricos aos quais estamos conectados e que exigem estarmos em desenvolvimento e em movimentos de apropriação, reconstrução e atribuição de significados ao nosso fazer diário. Para além disso, como pontua Rodrigues (2013) há também a dimensão política da formação do profissional. Para esta autora a sala de aula não é uma redoma de vidro e os eventos que acontecem fora dela interferem nas dinâmicas que se processam dentro dela. O que demanda reflexão crítica da nossa atuação docente.

O segundo é a importância das ações formativas promovidas pelas universidades que materializam um dos seus pilares que é a extensão. Se não houver uma interlocução entre as esferas formadoras (universidades) e as receptoras – as escolas – estar-se-á, apenas, reforçando o legado de distanciamento, fragmentação e conseqüente desvalorização dos saberes construídos em ambas as esferas. Entendo que essas instituições se retroalimentam à medida que formam e colocam em atuação os professores. No entanto, a distância entre elas também implica uma distância entre a teoria e a prática e não viabilizam a reflexão – ação – transformação.

Penso formação contínua como parte integrante do meu fazer docente e isso me permite refletir e atrelar o meu exercício de magistério a um movimento de constante ressignificação. Nessa perspectiva, os cursos de formação continuada foram cruciais para que eu refletisse a minha prática, compartilhasse experiências e conhecimento, e o mais importante: enxergasse outros modos de exercer o meu fazer pedagógico.

## Módulos: propiciamentos e mudanças de perspectiva

Parte de um projeto audacioso de formação continuada para professores de língua inglesa da rede estadual de Sergipe fruto de uma parceria entre a UFS e a Secretaria de Educação do Esporte e Cultura (SEDUC). Os cursos ofertados foram divididos em quatro módulos de 40 horas cada. Os encontros eram presenciais e aconteciam nas dependências da SEDUC aos sábados pela manhã das 9:00 às 13. Cada sequência modular objetivava criar as condições para que os professores tivessem acesso a formas de trabalhar a língua inglesa em sala de aula à luz da criticidade, proporcionando a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticas de letramentos.

A realização dos módulos proporcionou uma sucessão de propiciamentos aos professores participantes, à medida que os docentes ali presentes puderam compartilhar as agruras que a muito povoam as práticas docentes. As *affordances*<sup>2</sup> propiciadas pelo estreitamento da distância entre a academia e as escolas públicas pode se configurar o elo para que o professor estabeleça uma relação de reflexão e análise de suas próprias práticas, assim como uma conexão entre elas e os acontecimentos sociais. Nesse sentido, entendo que os possibilitadores disso seriam a formação inicial e a continuada. Coaduno com Fidalgo (2017) quando advoga que a participação do professor como agente transformador da realidade escolar (e da vida do aluno) só será possível por meio da sua formação.

As ações formativas promovidas pelas universidades permitiram o engajamento dos docentes e os impulsionaram a refletir e atribuir outros significados à sua prática. Dessa forma, como afirma Boa Sorte (2014, p.30) “[...] os professores necessitam entender a sua formação como um produto sempre inacabado que deve estar em constante análise e reflexão.” O que reforça a ideia de que necessitamos desse momento dinâmico, constante que serve para melhorar, sobremaneira, as nossas práticas.

---

<sup>2</sup> Termo derivado da língua inglesa que significa entre outras coisas as *possibilidades* que se circunscrevem à nossa agência pessoal e profissional. (Tradução nossa).

Defendo a ideia de que apenas a partir de um esforço conjunto dos atores que compõem o sistema educacional – nas suas mais variadas esferas – podemos alcançar voos mais altos no sentido de avançarmos rumo a uma educação melhor e mais próxima da vida em sociedade na contemporaneidade. A educação precisa se interconectar com as demandas dessa mesma sociedade.

Os módulos provaram ser uma excelente forma para o enriquecimento mútuo das nossas práticas. A aproximação entre a academia e a rede pública de ensino é imprescindível para que melhorem a formação inicial e continuada e a consequência natural disso seria aprimorar os processos de ensino- aprendizagem e educação com um todo.

## Referências

- ALMEIDA, C. S. A análise de necessidades e a formação contínua de professores. In: ALMEIDA, C. S., RAVAGNOLI, N. S. R., BOA SORTE, P. (Org.). **Formação de professores de línguas: lições aprendidas com Antonieta Celani**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 81-101.
- BOA SORTE, P. Ambientes digitais: formação contínua do professor de inglês da escola pública em Sergipe. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 27, p.121-140, jan./jun. 2017. Disponível em: <[http://www.academia.edu/34093348/Ambientes\\_Digitais\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_cont%C3%ADnua\\_do\\_professor\\_de\\_ingl%C3%AAs\\_da\\_escola\\_p%C3%ABblica\\_em\\_Sergipe](http://www.academia.edu/34093348/Ambientes_Digitais_forma%C3%A7%C3%A3o_cont%C3%ADnua_do_professor_de_ingl%C3%AAs_da_escola_p%C3%ABblica_em_Sergipe)>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_; RAVAGNOLI, N. S. R. A graduação em Letras-Inglês como formação contínua à luz da complexidade. In: ALMEIDA, S.C., RAVAGNOLI, N.S.R., BOA SORTE, P. (Org.). **Formação de professores de línguas: lições aprendidas com Antonieta Celani**. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 269-298.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: \_\_\_\_\_. **Professores e Formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19-32.
- FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotkiana do conceito de compensação social. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (Org.) **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 63-96.

NASCIMENTO, L. N.; SOUZA, M. A. A. “English through new literacies”: analisando uma proposta de curso de formação (continuada) de professores de línguas. In: NASCIMENTO, K.O.; ZACCHI, V. J. (Org.). **Formação docente em língua inglesa: diferentes perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 23-53.

RODRIGUES, B. G. Reflexões de uma multiplicadora: a formação de professores de língua inglesa no Estado do Piauí. In: SZUNDY, P.T. C.; BARBARA, L. **Maria Antonieta Celani e a Linguística Aplicada: pesquisadores-multiplicadores em (inter)ações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 83-107.

## **Uma reflexão das práticas de letramento e educação linguística em um momento caótico da sociedade brasileira**

*Nathan Assunção Agostinho\**

*Emerson Lázaro Sebastião de Andrade\*\**

### **Introdução**

O trabalho que desenvolvemos no V CONEL teve como objetivo uma coisa importante, ou seja, o refletir sobre as práticas de letramento, constantemente apresentadas nos textos de Assis (2019); Silva, Assis, Bartlett (2019); e Soares (2019), em um momento nada convencional da sociedade brasileira, marcados tanto pelo neoconservadorismo como pelo neoliberalismo. A compreensão de uma língua depende da formação abrangente do indivíduo para interpretar textos, de acordo com crenças, valores e ideologias vigentes na coletividade, interpelados pela capacidade de leitura e escrita críticas. Como é de conhecimento dos estudiosos da área de linguística, os discursos não são neutros, ou seja, carregam marcas dos sujeitos que o proferem e o atualizam nas diferentes épocas, utilizando de formas já pré-existentes na língua. A palavra, quando posta em uso pela linguagem, na relação entre os interactantes, ganham inúmeros significados e não pertencem a uma única pessoa. Com isso, desmitificar o fato da neutralidade da língua é importante para que novos horizontes de percepção

---

\* Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. nathanagostinho@outlook.com.

\*\* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Bolsista da Capes. emerson-lazar@hotmail.com.

dessa sejam traçados. Não se pode desconsiderar que o controle das classes populares pela elite, mediado pelo uso da linguagem é extremamente eficaz, colaborando à manutenção do poder e, conseguinte, dos abismos sociais e econômicos existentes. Desse modo, a BNCC homologada no ano de 2016 contribui para que redimensionemos as práticas de letramento a realidade de formação integradora do aluno, fazendo com que tenhamos um indivíduo cada vez mais apto a lidar com as questões que envolvem a sociedade como um todo.

Cabe ao professor, segundo os documentos que subsidiaram nossos trabalhos, levar aos alunos práticas de ensino nos quais eles possam ter contato com diferentes tipos de textos, desde os mais elementares até os mais sofisticados, advindos do mundo tecnológico. Ao contrário do que se prima por muitos educadores, a perspectiva adota pelo CBC/MG e PCN do Ensino Médio é ousada, afinal, letramento aparece como uma maneira preponderante de formação de indivíduos, considerando as semiologia e multimodalidade dos textos. O alfabetizar seria um passo inicial, onde os educandos associariam os significantes e significados aos sons, todavia, torna-se reducionista parar neste elemento. Conforme apresentamos no Congresso realizado em dezembro de 2019 na cidade de Vitória, pesquisadores como Silva, Assis e Soares têm se dedicado a apresentar à comunidade acadêmica, bem como à sociedade resultados de suas pesquisas que mostram a saliência de se trabalhar o texto como unidade de ensino primordial.

Em contrapartida, o atual presidente da República Jair Bolsonaro, representado pelo ministro da Educação Abraham Weintraub, rema contra a maré de estudos que demonstram a eficácia das práticas de letramento na escola, numa conjuntura que privilegia o ato de dominação da elite sobre as camadas populares. Alega-se que, no Brasil, os resultados dos estudantes em exames externos não têm sido os melhores, sobre a justificava de um ensino que tem emergido de fatores ideologizantes, típica causa de doutrinação dos discentes segundo eles.

## **O ensino de Língua Portuguesa em épocas do Neoconservadorismo e Neoliberalismo crescente é um desafio?**

Primeiramente, o professor que se preze deve conhecer e procurar dialogar com os seus alunos sobre práticas de ensino inovadoras que possam contemplar o estudo da Língua Portuguesa ou Língua Inglesa de forma lúdica, dinâmica e de forma reflexiva e crítica. Todavia, o Brasil tem vivido uma forte onda neoconservadora que propõe retrocessos no âmbito educacional, desconsiderando os avanços no ensino provenientes do Método de Ensino adotado por Paulo Freire e sinalizando que é necessário manter discretamente a hegemonia, o poder. Movimentos como o Escola Sem Partido acabam por desconsiderar as ideologias, típicas da intencionalidade comunicativa do uso da língua pelos sujeitos, barrando conversas de temas importantes em sala. O docente trabalha com amarras, sendo que a maneira mais legítima de perpetuar as relações de poder ocorrem através de um pensamento dominante.

A engrenagem neoconservadora acaba por desaguar no neoliberalismo, meio em que a educação se torna mercadológica, cumprindo ação de capacitação ao invés de formação. Cumpre-se a partir daí o papel de manter a manipulação e a desinformação dos sujeitos, alienando-os. Como em um efeito dominó, o fundamentalismo religioso está presente no país fortemente, onde os grupos religiosos ocupantes de partes importantes na política valem-se de discursos convincentes com a finalidade da aprovação de pautas favoráveis a grupo A ou B, tecendo uma lógica perpetua em que a extrema direita acaba por ocupar pensionamento central.

Ora, se a suposta doutrinação ocorre por parte da esquerda, também ocorrerá no âmbito da direita, partindo do pressuposto de que a língua é o meio de sobrevivência do Ser Humano, isto é, argumentamos e valemos-nos dessa como forma de vida.

Diante do que apresentamos, torna-se perceptível que o ensino de línguas no atual momento em que vivemos é um desafio a ser vencido,

porém, faz-se necessário liberta-se das correntes com as quais temos vivido.

### **Como trabalhar a Língua Materna na atual conjuntura brasileira?**

Temos na linguagem uma coisa chamada diálogo, nos quais podemos fomentar discussões de relevância para todos. No entanto, a ocorrência de uma boa discussão depende de sujeitos que tenham consciência dos papéis sociais que ocupam, sendo o ensino de línguas contextualizado o aporte para que consigamos vencer as barreiras neoconservadoras e neoliberais.

Como sinalizamos no V Conel, entender os mecanismos de funcionamento da língua faz com que passemos a nos posicionar sobre os fatos do mundo e a questionar elementos tidos como ‘verdades absolutas’. No livro de 1984, de George Orwell, um dos personagens trabalhava no Ministério da Verdade, cuja principal função era espalhar notícias falsas, os quais eram transmitidas as sociedades, acalmando-a. Podemos transpor a situação apresentada na obra para o nosso cotidiano, tentando instaurar nas classes em que atuamos modos de abordagem do ensino de idiomas transdisciplinarmente, elucidando como a escolha de léxicos, construções frasais e proposições, são construídos no intuito de manter determinada hierarquia.

Podemos e devemos nos ancorar em outras áreas, dentre elas as Ciências Humanas e Sociais como forma de complementar a explicação de como os fatores linguísticos são relevantes tanto historicamente como culturalmente. É indispensável a formação integral do aluno, como propõem os documentos que regem a educação brasileira, o reducionismo disciplinar, no qual os campos de atuação ou saberes estão em constante articulação para o êxito nas práticas de ensino.

Entender que os textos estão à serviço dos sujeitos, inseridos numa sociedade é fulcral. As práticas discursivas somente podem ser observadas quando vistas materializadas nos enunciados e, claro, nos textos. A depender das esferas de circulação dos gêneros discursivos, objetivos



sociocomunicativos são estabelecidos de acordo com a necessidade dos falantes, considerando o fator intencionalidade. Neste sentido, revisitar a obra de Volóchinov pode trazer reflexões importantes a construção de uma educação emancipadora e plurisingular no que condiz as práticas de ensino de língua materna nas instituições de educação brasileiras. Novamente, somente uma formação ampla do indivíduo é capaz de fazer com que as vendas existentes nos olhos das pessoas possam cair e isso exige dedicação e conhecimento multidisciplinar.

### **Considerações finais**

A interação humana é permeada por discursos que não são neutros. Compreendê-los se correlaciona a ter conhecimento dos mecanismos de uso da linguagem, bem como enxergar os textos produzidos nos variados âmbitos como fruto de práticas sociais. Contudo, as relações de poder estão presentes e serão refletidas e refratadas no uso da língua, de tal modo que, apenas um leitor crítico será capaz de se libertar das amarras de uma visão unilateral dos fatos do mundo vivido. O conhecimento transdisciplinar é fulcral para o entendimento da sociedade brasileira e apontamos como elemento que colaborará para que as teorias sobre as práticas de letramento sejam aplicadas no cotidiano escolar e acadêmico.

Creemos fortemente que a capacidade de se rebelar do indivíduo mediante aos fatos críticos se dá a partir do saber amplo de sua língua. Devemos lembrar que a língua e mente moldam-se reciprocamente, sendo os discursos peças chaves na comunicação e na tentativa que esperamos ser bem sucedidas de uma sociedade mais justa, no qual a disparidade social e econômica não se faz presente.

### **Referências**

- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 801-815, mai-ago. 2014. Disponível em: < <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/viewFile/482/361>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: primeira versão. Brasília: MEC/SEB, 2015b

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagenso2.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 193 de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Programa Escola sem Partido. Brasília: Senado Federal, 2016b.

MINAS GERAIS. **CBC Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental e Médio. MG: SEE. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%07BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%07D\\_LIVRO%020DE%020PORTUGUES.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%07BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%07D_LIVRO%020DE%020PORTUGUES.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2019.

ORWELL, G. **1984**. Tradução de Alexandre Hunber, Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA; J. Q. G.; ASSIS, J. A.; BARTLETT, L. Letramento e identidade: questões em estudo. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 9-22, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/8739>>. Acesso em 7 nov. 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2019.

VOLÓCHINOV, V, N. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Grillo, Ekaterina V. Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017.

## **Contribuições do método Teacch para o desenvolvimento da linguagem de alunos com TEA <sup>1</sup>**

*Núbia Rosetti Nascimento Gomes\**

### **Introdução**

A opção pela realização deste estudo deve-se ao desejo de contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos que apresentam o transtorno do espectro autista (TEA), enfatizando os aspectos relacionados à aquisição da linguagem destas crianças. A partir deste estudo, buscamos identificar quais práticas pedagógicas estão sendo direcionadas aos alunos que apresentam o referido transtorno e de que forma, essas práticas, contribuem para o processo de aquisição da linguagem por meio do trabalho com o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).

O crescente número de pessoas que recebem o diagnóstico faz com que os estudos nesta área sejam considerados de suma importância para minimizar os efeitos indesejáveis que podem advir desta condição e possibilitar o processo de aquisição da linguagem das crianças que apresentam o TEA. Nesse contexto, o método TEACCH tem grande vantagem, por estar fundamentado em sólidos conhecimentos sobre o modo como os indivíduos com TEA veem o mundo, aprendem e se comportam.

---

<sup>1</sup> Transtorno do Espectro do Autismo.

\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. nrosetti8o@hotmail.com.

O referido método, abordado no decorrer do presente trabalho, mostra-nos que, por vezes, os recursos mais simples são os mais adequados a determinadas situações de inclusão e aprendizagem. Nesta direção, o principal objetivo do nosso trabalho consiste em identificar como as práticas pedagógicas materializadas com o referido método contribuem para a aquisição da linguagem da criança que apresenta o transtorno do espectro autista. Sendo assim, para o alcance de nossos objetivos optamos pela observação participante como metodologia de pesquisa. Deste modo estivemos inseridos no cotidiano da sala de aula onde Gabriel (nome fictício) estudava. Importante ressaltar que o estudo foi realizado no município de Aracruz/ES.

No que tange à fundamentação teórica, este estudo está alicerçado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1997; 2007; 2010). Esta perspectiva, pautada no materialismo dialético, é essencial para subsidiar o trabalho, uma vez que o autor focaliza, em sua vasta obra, as potencialidades dos educandos com deficiência, em detrimento de uma visão excludente e segregadora, haja vista que acreditava que essas crianças aprendiam, mas de uma maneira diferente das demais. Logo, não estava preocupado com as descrições quantitativas, mas qualitativas.

Durante o processo de pesquisa, foi possível observar a materialização do método junto à criança e através dessas observações, nosso estudo nos permitiu, à luz da perspectiva histórico cultural de Vigotski<sup>2</sup>, identificar que as práticas pedagógicas, por meio do método TEACCH, potencializam o desenvolvimento da linguagem de criança com autismo, visto que a mesma apresentou progressos em diversos aspectos, obtendo maior independência nas atividades que permeiam o cotidiano escolar.

## Referências

ARACRUZ (Município). **Circular 026/2018**. Orientações sobre a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Prefeitura Municipal de Aracruz, 2018.

---

<sup>2</sup> Adotamos esta grafia por representar a transliteração mais próxima à língua portuguesa.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**; fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## O ensino de língua brasileira de sinais e o respeito às diferenças: diálogos com a diversidade

*Patrícia Ribeiro Patez\**

*Guilhermina Elisa Bessa da Costa\*\**

### Introdução

O ensino de LIBRAS em nossa sociedade é marcada por lutas e conquistas e exige uma compreensão ampla da realidade, além de nos desafiar a mergulhar nos estudos e pesquisas frequentes para conhecer e compreender como ocorre a comunicação nos contextos de diversidade para a pessoa com surdez. O objetivo deste trabalho é ressaltar a importância do ensino da LIBRAS e o respeito as singularidades da comunidade surda no contexto da acessibilidade linguística e cultural, propiciar uma visão geral da situação vivenciada pelos surdos no processo educacional.

O debate acerca da educação para a diversidade tem sido uma temática discutida em diferentes contextos na atualidade em virtude das lutas em prol da garantia de direitos das pessoas com surdez. Para que essas reflexões acontecessem houveram movimentos em prol da ampliação das políticas públicas para a educação de surdos. Foi uma longa caminhada até chegar a promulgação da Lei n.10.436/2002 que reconhece a Libras

---

\* Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas, BA, Brasil. [patriciaribeiropatez@gmail.com](mailto:patriciaribeiropatez@gmail.com).

\*\* Universidade do Estado da Bahia, Campus X, Teixeira de Freitas, BA, Brasil. [guilbessa@yahoo.com.br](mailto:guilbessa@yahoo.com.br).

(Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas e do Decreto nº. 5626/2005 que a regulamenta.

Historicamente, houveram muitas mobilizações para que por exemplo o surdo tivesse a presença do intérprete na sala de aula e a garantia acessibilidade nos diferentes espaços sociais e na atualidade a difusão da LIBRAS ainda não é suficiente para atender as demandas da comunidade surda.

Tais lutas estão presentes em nossa sociedade na atualidade, pois a comunidade surda anseia por uma proposta de educação bilíngue, que atenda às suas reais necessidades. Por isso, é imprescindível investir na difusão do conhecimento e promover estudos e atividades práticas como oficinas pedagógicas embasados nas teorias que sustentam a educação bilíngue, a cultura surda e políticas de acessibilidade linguísticas, além de promover um ensino de LIBRAS que respeite as diferenças e que possa garantir metodologias adequadas para a aprendizagem dentro e fora do contexto escolar.

Nesse sentido, a LIBRAS deve ser vista como um instrumento inicial de acesso as diferenças linguísticas e comunicação entre surdos, surdos ouvintes, e posterior aprendizado em português. No entanto, não bastam as leis e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais não é o bastante para a disseminação da língua natural do surdo, nem a escolarização do surdo, nem a inclusão do surdo na sociedade. Por isso é paradoxal a política educacional que é ofertada aos surdos, ainda não é suficiente para que ele possa se desenvolver e ter acesso aos meios de comunicação, empregos, bens sociais, bens culturais e serviços públicos para os surdos, quando estes são ofertados à população de um modo geral, por falta de acessibilidade da Libras à população.

### **Diálogos com a diversidade na educação de surdos**

A LEI nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, trata especificamente de assuntos pertinentes aos surdos e reconhece a LIBRAS como língua oficial dos mesmos, onde no Art.1º parágrafo único, se lê:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A promulgação da Lei supracitada oportuniza o reconhecimento da LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais e configura em um marco imprescindível para o desenvolvimento de políticas adequadas de acessibilidade e a *posteriori* foi promulgada o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a LEI Nº 10.436/2002.

De acordo com os estudos de Nídia Sá e Hilma Ranauro (1999, p.35). “Tem sido um longo caminho para que a sociedade de um modo geral reconheça, hoje, os Surdos, com suas individualidades”, pois passados quase dezoito anos após a Lei de LIBRAS (Lei nº. 10.436/2002). Analisamos que ainda há um distanciamento entre o que é preconizado na Legislação e o que ocorre na realidade nos contextos de diversidade.

Por isso é necessário continuar a luta pela efetivação das políticas públicas e linguísticas para a comunidade surda. Os seres humanos nascem com uma predisposição inata para desenvolver a linguagem. Esta língua inicial é denominada Língua Materna por ser a primeira língua que uma criança é exposta no contato com os pais e outras pessoas ao seu redor. No caso das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, a língua natural dos pais é diferente da língua natural delas.

Na experiência visual conforme as autoras, é necessário olhar para o surdo e sua cultura com sua própria lógica, sua própria historicidade, seus próprios processos e produções. Os estudos surdos em educação devem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas.

De acordo com Perlin (2004), “a cultura também assume centralidade na constituição da subjetividade e da identidade da pessoa como ator social. Essas marcas internas da diferença moldam as identidades surdas. [...]. E, dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta



política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. A cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu status quo diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades” (PERLIN, 2004, p. 77-78).

Nesse sentido, destacamos que para Quadros (1997), o ensino bilíngue oferta ao aluno surdo condições de competência em duas línguas de modalidades diferentes, considerando como primeira língua (L1) a língua brasileira de sinais, e como segunda língua (L2), a língua portuguesa na modalidade escrita.

É importante ressaltar que no modelo sócio antropológico, a Língua de Sinais é vista como caminho indispensável para a educação do surdo, sendo a existência das comunidades surdas, das identidades surdas, das experiências visuais, marcas que os diferencia de qualquer outro grupo, pois o que distingue um surdo de um ouvinte não é apenas a audição, mas os contextos sociais, visuais e culturais em que os surdos podem estar inseridos. (SÁ e RANAURO, 1999).

Ainda nessa direção, destacamos que dentro da abordagem bakhtiniana é necessário que estas interações aconteçam para haver diálogo efetivo, e que seus interlocutores estejam integrados numa situação social de comunidade linguística semelhante.

Segundo Santana e Bérghamo (2005) “as expressões cultura e identidade surda precisa ser legitimado, principalmente pela defesa da Língua de Sinais como sendo a língua natural do surdo”. De acordo com os autores conferir à Libras o estatuto de língua não traz apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas, também, repercussões sociais, pois, a partir do momento que se legitima a Língua Brasileira de Sinais como a língua do surdo, acaba por “transformar a “anormalidade” em diferença, em normalidade”.

Nessa perspectiva, corroboramos com Skliar (2014) que não trabalha sob a ótica da deficiência ou das necessidades especiais, sua ênfase se concentra na diferença e vai além, pois se pauta “na vida que se vive educativamente com os ‘diferentes’, pois a diferença que está ‘entre nós’, não é uma abstração essencializada” (p.18).

Para além destas problemáticas envolvendo a educação de surdos, vale ressaltar que os educadores precisam estar atentos para a necessidade de ampliar os conhecimentos no contexto da aprendizagem bilíngue, buscar alternativas para fomentar as políticas públicas e linguísticas e adequar as metodologias de ensino para as demandas da comunidade surda, na perspectiva de lutar para que as leis sejam implementadas e efetivadas em cada espaço de diversidade.

### **Considerações finais**

Os desafios em relação à educação para a diversidade exigem uma longa caminhada, nesse sentido, principalmente no que se refere a inserção no surdo no sistema educacional e no campo de trabalho. Essa experiência possibilitou um novo olhar no que tange a diversidade não apenas da pessoa surda, mas também dos ouvintes que necessitam aprender Libras para se comunicar com os surdos. Neste sentido é imprescindível o investir na formação de professores e também ampliar para a comunidade para que possa ampliar o arcabouço teórico e metodológico no que tange a educação inclusiva e bilíngue para surdos nos contextos de diversidade, os quais são plurais e necessitam ser respeitados e que haja visibilidade para as pessoas surdas e envolvimento dos familiares e da comunidade para comunicar-se com a mãos.

A educação de surdos deve proporcionar um espaço que atenda as especificidades do educando surdo e propicie o fortalecimento da cultura, além de fomentar uma identidade surda que valorize suas diferenças e complexidades, oferecendo possibilidades de aproximação entre as culturas surda e ouvinte.

Nesse sentido, a difusão da LIBRAS em nossa sociedade é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da comunicação entre surdos e ouvintes, tendo em vista que proporciona a interação entre as pessoas em todos os aspectos, na família, na escola, no ambiente de trabalho, enfim, em todos os contextos socioeducativos em que os surdos estão inseridos, pois o surdo é capaz de estudar, produzir, comercializar, trabalhar, dirigir, dentre outras várias atividades, por isso é necessário conhecer e lutar por seus direitos.

Portanto, torna-se necessário que as leis e diretrizes se torne uma realidade, com ações que possam romper com os estigmas de uma sociedade excludente. A educação de surdos deve ser efetivamente um direito de não apenas discurso e por isso deve continuar a ser pauta para debates nos espaços acadêmicos e na sociedade, na perspectiva de proporcionar a interação entre surdos e ouvintes e para que a comunidade surda tenham efetivamente seus direitos garantidos e que respeite as suas singularidades.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez I: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

SÁ, N. L.; RANAURO, H. **Considerando as pessoas com deficiência**. Manaus: Semente de Vida, 1999.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, mai./ago. 2005.

SKLIAR, C. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: Edufba, 2014.

## **Sobre o uso de holofrases infantis: proposta de classificação dos atos de fala de acordo com o modelo Inca-a**

*Pedro Perini-Santos\**

### **Introdução**

Este trabalho foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Corpus* Infantil Longitudinal. O CIL se dedica à composição e análise de *corpora* de fala infantil espontânea. A interpretação das holofrases infantis é uma das discussões conceituais, e consequentes pesquisas empíricas, sobre as quais o grupo estuda. O presente trabalho apresenta as ocorrências de holofrases na fala de uma criança da idade 0;10.01 (dez meses e um dia) até 2;00.01 (dois anos e um dia). Todos os exemplos foram coletados do *corpus*-CIL, material empírico obtido a partir de gravações espontâneas da fala de um informante do sexo masculino. O *corpus* aqui estudado é composto por 16 transcrições. O objetivo deste texto é apresentar a descrição de exemplos de holofrases coletadas em situações dialógicas. Os exemplos escolhidos e descritos foram alocados em categorias de atos de fala de acordo com o modelo INCA-A (NINIO *et al*, 1994).

---

\* Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, Brasil. [pedro.perini.santos@gmail.com](mailto:pedro.perini.santos@gmail.com).

## Sobre o conceito de holofrase

A holofrase designa uma prática comunicativa que ocorre durante um estágio do desenvolvimento da fala infantil no qual uma única palavra é utilizada para expressar uma ideia complexa. Grace De Laguna (1927) foi uma das primeiras pesquisadoras a nomear o fenômeno. Para a autora, esse estágio é caracterizado pela utilização de uma única palavra que, aliada ao contexto comunicativo, expressa uma ideia complexa. Fato, as holofrases também são utilizadas na fala adulta; no entanto, e especificamente para a fala infantil, o uso holofrático não é entendido como opção, mas como aquilo que a criança é capaz de produzir nas etapas iniciais de seu desenvolvimento linguístico. A criança usa uma única palavra para expressar uma ideia que pelos adultos poderia ser expressa por uma sentença.

## Sobre os Atos de Fala

O conceito é designado por Tavakoli (2013, p. 331), como “... *uma unidade funcional na comunicação. [...] Na teoria dos atos de fala, existem três tipos de atos que os enunciados realizam: o ato locucionário, o ato ilocucionário e o ato perlocucionário*”. Esse conceito é aqui reinterpretado junto à pragmática da fala infantil. Interessantemente, seguindo o que propôs Bates (1975), as três etapas do desenvolvimento das intenções comunicativas infantis ocorrem na ordem inversa à proposição lógica de John Austin dos anos 1930. No processo de amadurecimento linguístico, inicialmente, tem lugar a etapa perlocucionária. O ato de fala da criança gera, intencionalmente ou não, efeito sobre o ouvinte. Em crianças muito pequenas, esse ato (de fala) comunicativo pode ser um gesto ou choro. Em seguida, tem-se a etapa ilocucionária que representa uma intencionalidade comunicativa, quando, por exemplo, a criança chama a atenção de um adulto para um determinado objeto. Finalmente, ocorre a etapa locucionária, entendida como a produção de proposições sentenciais.

## Análise dos dados: cinco enunciados holofráscicos produzidos por G.

As holofrases selecionadas foram analisadas e categorizadas em tipos de atos de fala seguindo o Inventory of Communicative Acts-Abridged (INCA-A) proposto por Ninio *et al* (1994). O inventário propõe etapas e critérios para o reconhecimento, a classificação da produção sonora, gestual ou reativa proposta pelo infante e a subsequente interpretação semântica, pragmática e discursiva do enunciado. Os enunciados são assim categorizados de acordo com uma extensa lista de categorias funcionais e ilocucionárias. Em termos sumários, as autoras perguntam qual é a intenção comunicativa da criança quando produz um enunciado *x* em um dado contexto discursivo. Para cada um dos cinco enunciados holofráscicos apresentados a seguir, figuras *a*, segue a análise esquematicamente apresentada, figuras *b*.

O *enunciado 1* ocorre quando G., CHI, brinca com um vidro de esmalte. A avó, GRA, interfere temendo que ele se machuque. A mãe, MOT, porém, aprova a brincadeira. No momento em que a avó lhe chama a atenção, G. chama pela mãe. “Mamãe” é uma holofrase de formato one-word, de natureza nominal em início de conversa. G. intentava negociar a atenção conjunta da interlocutora. De acordo com a matriz INCA-A, o enunciado 1 exerce a função NMA (Negotiate Mutual Attention and Proximity) e tem efeito ilocucionário CL (Call Attention to hearer by name or substitute exclamations).

Figura 1a: Enunciado 1

<p>%exp: CHI batendo o vidro no chão          *MOT: cê tá ouvindo a vovó reclamar né          *GRA: uu          *CHI: <b>mamãe</b>          *MOT: oi amor</p>
---

Figura 1b: Classificação do enunciado1, modelo INCA-A

Reconhecimento da forma	Natureza textual	Turno de fala	Reconhecimento do meio usado	Função	Força Illocucionária
One-word	Nominal	Iniciatório	Negociar	NMA - estabelecer atenção conjunta, proximidade ou afastamento da interlocutora	CL - chamar atenção do interlocutor por nome ou apelido

No momento do *enunciado 2*, mãe e filho brincam na cama. G. pega vários objetos e os lança pela janela. Quando G. os joga pela janela, a mãe fica brava. G. então pede para que MOT os pegue, mas ela se recusa. O enunciado 2 é uma holofrase de formato one-word, de natureza verbal e responsivo. G. intentava pedir uma ação junto à sua interlocutora, usando a forma verbal imperativa “pega”.

Figura 2a: Enunciado 2

*GRA: ele jogou lá fora *MOT: jogou *CHI: um *MOT: não tem como pegar não *CHI: <b>pega</b> %par: choro de CHI *MOT: olha aqui não adianta chorar foi você que jogo
---

Figura 2b: Classificação do enunciado 2, modelo INCA-A

Reconhecimento da forma	Natureza textual	Turno de fala	Reconhecimento do meio usado	Função	Força Illocucionária
One-word	Verbal	Responsivo	Negociar	DNP - falar sobre tópicos que não podem ser observados no ambiente	RP - pedido, proposta ou sugestão dirigida ao interlocutor

No *enunciado 3*, o pronome possessivo “meu” foi utilizado pelo informante para determinar a posse do objeto. Mãe e filho brincam no chão com algumas garrafas. Questionado sobre as garrafas, G. responde que as garrafas são suas. MOT retoma e reformula a informação. O enunciado 3 apresenta uma holofrase de formato one-word, de natureza nominal, que ocorreu como resposta de função. G. intentava manifestar conhecimento sobre a posse de um objeto, e, para isso, fez uso do pronome pessoal.



Figura 3a: Enunciado 3

<p>*MOT: é</p> <p>*CHI: meu</p> <p>%exp: CHI se referindo a garrafinha que MOT está oferecendo</p> <p>*MOT: é seu (...) toma a garrafinha</p>
---

Figura 3b: Classificação do enunciado 3, modelo INCA-A

Reconhecimento da forma	Natureza textual	Turno de fala	Reconhecimento do meio usado	Função	Força Illocucionária
One-word	Nominal	Responsivo	Manifestar Conhecimento	PSS - determinar de quem é a posse dos objetos	DS - aprovação de ações do interlocutor

No *enunciado 4*, o verbo em destaque foi utilizado por G. como retomada do uso anterior feito pela mãe. Mãe e filho estão no quarto. A mãe se prepara para dar banho na criança. G. pega um pacote de lenços umedecidos para brincar e a mãe lhe pede que o solte. G., a seu jeito, retoma o uso verbal feito por MOT, “soota”, pedindo para que ela solte o objeto. O enunciado 4 apresenta uma holofrase de formato one-word, natureza verbal e ocorreu como resposta. G. queria negociar com a mãe uma ordem dada por ela, e, para isso, fez uso de uma expressão verbal.

Figura 4a: Enunciado 4

<p>*MOT: mamãe não quer não (...) tá penteando o cabelo (...) tá (...) pode pentear não o lencinho não solta solta mamãe vai usar solta</p> <p>*CHI: soota</p> <p>*MOT: é solta (...) só mais um ai</p> <p>%par: risos de MOT</p> <p>%exp: CHI e MOT se abraçam</p>
---

Figura 4b: Classificação do enunciado 4, modelo INCA-A

Reconhecimento da forma	Natureza textual	Turno de fala	Reconhecimento do meio usado	Função	Força Illocucionária
One-word	Verbal	Responsivo	Negociar	DCC - conversar sobre algo que foi verbalmente comunicado	RT - repetição/imitação de ocorrência

Na ocorrência do *enunciado 5*, mãe e filho brincam no quintal. MOT mostra para G. uma formiga muito próxima a seu pé. G. fica com medo e

manda que a forminha saia de perto. O enunciado 9 apresenta duas holo-frases: a primeira tem o formato multi-word; a segunda tem o formato one-word. A primeira tem natureza sentencial e a segunda, natureza verbal. Ambas ocorreram como início de conversa (G. se dirige à formiga), G. intentava negociar uma ação, e, para isso, fez uso inicialmente de uma composição sintática composta por vocativo, “guinha” e um verbo em função imperativa “chai, chai” e posteriormente de uma expressão verbal.

Figura 5a: Enunciado 5

*MOT: olha a formiguinha
*CHI: <b>guinha chai chai</b>
*MOT: não sai não filho
*CHI: <b>chai</b>

Figura 5b: Classificação do enunciado 5, modelo INCA-A

Reconhecimento da forma	Natureza textual	Turno de fala	Reconhecimento do meio usado	Função	Força Illocucionária
Multi-word One-word	Sentencial Verbal	Iniciatória	Negociar	NIA - acertar o início, a continuação, o término ou o fim (imediate) de atividades ou atos do falante ou do ouvinte.	RP - pedido, proposta, sugestão dirigida ao interlocutor

## Comentários finais

A categorização interpretativa proposta pelo inventário INCA-A (1994) assume que a intenção comunicativa do infante antecede a produção linguística. Bates (BATES *et al.*, 1975) propõem uma pergunta que sintetiza tal percepção: *por que a criança aprende a falar?* Para respondê-la, como temos nos empenhado em fazer, é bem-vinda a interpretação dos atos de fala infantil, cuja produção comunicativa é intencionalmente produzida “*before speech begins*” (BATES *et al.*, 1975, p. 205).

## Referências

BATES, E.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. The Acquisition of Performatives Prior to Speech. *Merril-Palmer Quarterly*, Detroit, v. 21. n. 3, p. 205-226, 1975.

CLARK, E.; CHOUINARD, M. M. Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. **Langages**, Paris, n. 140, p. 9-23, 2000.

DE LAGUNA, G. **Speech, its functions and development**. New Haven: Yale University Press, 1927.

NINIO, A.; SNOW, C. E.; PAN, B. A.; ROLLINS, P.R. Classifying communicative acts in children's interactions. **Journal of Communication Disorders**, Amsterdam, v. 27, n. 2, p. 157-187, 1994.

## **Currículo interativo digital como material didático**

*Poliana Carla Rodrigues\**

### **Introdução**

Os nossos alunos estão inseridos em um mundo altamente tecnológico, mesmo que estes não tenham acesso aos recursos por falta de acessibilidade que ainda permeia, contudo estão vivendo em uma Era Tecnológica e são influenciados e moldados por ela. Planejar aulas que contemplem os usos das mídias digitais é proporcionar ao estudante o acesso aos recursos que de forma direto ou indireta o influencia, mas também ampliar os métodos e formas de aprendizados.

Quando John Palfrey e Urs Gasser (2011) afirmam a expressão “nativos digitais”, não se trata de quem possui o acesso dos mais variados recursos tecnológicos, no entanto, simboliza o meio a qual ele nasceu e está vivendo concomitante ao avanço da tecnologia dentro do meio que os cercam nas mais diversas esferas. São nativos não por possuir, mas por estar presente na popularização do processo do ciclo digital.

Aliado aos estudos e a vivência em sala de aula surge a relevância da realização da experiência que será relatada neste trabalho, em que busquei preparar uma aula com o uso de mídias digitais em uma sala do 6º ano do ensino fundamental, os quais sem acesso direto com os recursos digitais, oportunizando experiência com uma forma de aprendizado diferenciado. O trabalho foi realizado com o conteúdo contemplado no Plano de Ensino

---

\* Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, Brasil. [polianacarla\\_rodrigues@hotmail.com](mailto:polianacarla_rodrigues@hotmail.com).

da série em parceria com a plataforma do Currículo Interativo Digital, dinamizando o ensino e proporcionando formas de aprendizados por meio de mecanismos ao nível da idade/série.

Vale ressaltar que a prática foi realizada em uma escola em contexto rural, em que seu entorno é formado por comunidades de difícil alcance das mídias digitais e internet. Os alunos contemplados são da faixa etária de 11 a 13 anos de idade, em sua maioria não possui ferramenta tecnológica, isto justifica o uso do multimídia.

A experiência aqui relatada tem por objetivo de utilizar recursos tecnológicos, promovendo o acesso às mídias digitais, logo, oportunizando um aprendizado dinâmico, eficiente, participativo e inovador.

### **Método e prática**

A construção da prática se iniciou dentro dos planejamentos das aulas de Língua Portuguesa, onde a elaboração da aula foi preparada com base no Currículo Interativo Digital. Trata-se de uma plataforma, a qual é definida pela SEDU DIGITAL como uma plataforma de busca de instrumentos digitais de aprendizagens de acesso público, direcionada para professores, com o intuito de contribuir com o planejamento de aulas mais dinâmicas e criar meios de aprendizagens dentro e fora da sala de aula. A consolidação resultou-se em sala nas aulas de Língua Portuguesa.

Através do multimídia, foi aberto a plataforma que disponibiliza o vídeo, onde os personagens de Monteiro Lobato, Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde, em cima de uma rinoceronte vão passear pela cidade, a qual seus bairros são nomeados com as classes de palavras. Entre o bairro substantivo e adjetivo, há um bairro que tem uma banca. Nessa banca são vendidos chapéus bordados com os artigos e assim procede toda a contextualização do conteúdo. Após a explicação os alunos verbalizaram o que aprenderam, sendo submetidos a uma tarefa através do multimídia.



Figura 1 : Site da SEDU DIGITAL.  
Fonte: <<https://sedu.es.gov.br/sedu-digit-l>>



Figura 2 : Página do instrumento utilizado “Emília no país da gramática”  
Fonte: <<https://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/odas/emilia-no-pais-da-gramatica-4-artigos>>

## Análise e resultados

Durante e após a aplicação do conteúdo ficou visível o interesse e como apreciavam a aula. Com a realização das atividades analisei que os alunos aplicavam o que aprendeu associando aos personagens e objetos tratados no vídeo. Por serem personagens participantes da sua infância, tinham uma certa intimidade com o assunto através da função que cada um desempenhava na história. O trabalho resultou em melhor compreensão do componente curricular, atrelado aos recursos usados, logo, facilitando no ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das atividades propostas, consolidando o conteúdo de forma eficiente. As resoluções das atividades comprovam o resultado positivo do uso do instrumento tecnológico aplicado em sala.

## Referências

ESPÍRITO SANTO. **Sedu Digital**. Sedu. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/sedu-digital>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Interativo**. Sedu. Disponível em: <<https://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

## A paratopia no discurso literário de Hilda Hilst

*Rafael Cossetti<sup>1</sup>*

### Introdução

Este trabalho consiste na parte inicial de uma pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e investiga a paratopia na produção discursivo-literária da escritora Hilda Hilst (1930-2004), focalizando de que modo suas crônicas, produzidas de 1992 a 1995, inserem-se em sua obra e no panorama dos discursos constituintes do campo literário. Fundamenta-se no aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, de modo particular, na perspectiva enunciativo-discursiva desenvolvida por Maingueneau (2010, 2015, 2016).

A paratopia, segundo Maingueneau (2016), é o caráter paradoxal dos discursos constituintes, como os discursos religioso, filosófico, científico e literário, os quais se comportam como discursos fundadores que validam a si próprios por meio de suas cenas de enunciação. Com base nisso, objetiva-se examinar a constituição da paratopia na produção cronística da escritora, compreendida aqui por uma via discursiva, na qual extingue-se a divisão texto-contexto e o discurso literário passa a ser analisado como um processo de construção de uma identidade e de sua legitimação. Este estudo busca evidenciar uma parte da produção de Hilda Hilst pouco

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. Bolsista da Capes. rafaelcossetti@gmail.com.



celebrada e, nesse empreendimento, beneficiamo-nos da aproximação entre a Linguística, em especial a AD, e os *corpora* literários.

O silêncio do público e da crítica brasileira conduzem a escritora a uma orientação menos séria (HILST, 1989). Nessa nova orientação, são produzidas três obras em prosa, *O caderno rosa de Lori Lamby* e *Contos d'escárnio – Textos grotescos*, ambas publicadas em 1990, *Cartas de um sedutor*, publicada no ano seguinte, e uma obra em poesia, *Bufôlicas*, publicada em 1992. Depois de 40 anos de dedicação a outros gêneros do campo literário, Hilda escolhe o riso como uma forma de salvação: “[...] o riso, apesar de parecer patético, [...] é um dos caminhos de salvação. Chegou uma determinada hora que comecei a ver que tinha trabalhado quarenta anos [...] e vi que realmente não tinha dado certo” (HILST, 1989, p. 29). Na tentativa de interromper esse silêncio duplo, altera sua produção e modifica drasticamente sua relação com o público leitor e a crítica. Sua produção cronística ajuda a delinear essa nova relação e divide, segundo Pécora (2015), a opinião dos habitantes de Campinas, SP.

A pesquisa é de cunho analítico-descritivo e emprega como *corpus* três discursos que compõem a coletânea *132 crônicas: cascos & carícias* e outros escritos (HILST, 2018). São eles: “Por quê, hein?”, “Tamo numa boa!” e “Esqueceram de mim’ ou ‘tô voltando””. Por se tratar de discurso literário, é imprescindível assinalar que, enquanto discurso constituinte, ele não se fixa em nenhum âmbito social, conserva-se em um pertencimento impossível que alimenta o próprio ato de enunciação. Quem produz um discurso constituinte “[...] não pode situar-se no exterior nem no interior da sociedade: está fadado a dotar sua obra do caráter radicalmente problemático de seu próprio pertencimento a essa sociedade” (MAINGUENEAU, 2016, p. 68). Resta uma difícil negociação entre lugar e não lugar.

Dessa forma, a paratopia se articula na negociação de uma cenografia que faz do discurso um lugar de representação de sua própria enunciação, na emergência de um *ethos* discursivo que dá uma voz ao discurso, ativando o imaginário estereotípico de um corpo enunciante socialmente

avaliado, e no investimento em um código languageiro que opera sobre a diversidade de zonas e registros de língua. Por isso, este trabalho destaca as três dimensões sobre as quais incide a paratopia: a cenografia, o *ethos* discursivo e o código languageiro.

A cenografia é um dispositivo capaz de articular a obra e as condições que propiciam sua criação. Não é imposta pelo tipo ou pelo gênero, mas instituída no e pelo próprio discurso, e é com ela que o interlocutor, enredado em uma determinada enunciação, lida diretamente. A cenografia legítima e é legitimada pelo discurso, confundindo-se com o enunciado que sustenta, e o enunciado, por sua vez, também sustenta a cenografia. A escolha da cenografia é essencial para mostrar que o enunciador negociou um código languageiro adequado àquele universo e para constituir e legitimar o *ethos* discursivo.

Nos três discursos, desenvolve-se uma cenografia interpelativa fragmentada, que se desdobra em confrontar de forma provocativa seu coenunciador e em questioná-lo sobre aquele momento sócio-histórico e cultural, o início da década de 1990. Em “Por quê, hein?”, o enunciador pergunta:

O que eu escrevo nestas crônicas lhes parece incompreensível e nojento? Os buracos negros também são incompreensíveis e nojentos, pois engolem tudo [...], e todo mundo agora fala deles. Essa modesta articulista que sou eu escreve textos e poemas belíssimos e compreensíveis, e tão poucos leram ou compraram meus livros... Mas agora com essas crônicas... que diferença! Como telefonam indignados [...], dizendo que sou nojenta! Obrigada, leitor; por me fazer sentir mais viva e ainda por cima nojenta! (HILST, 2018, p. 25-26).

Essa cenografia é sustentada por um *ethos* discursivo comprometido com a provocação, sobretudo à associada à figura da/o artista que vive à margem, que desafia as regras sociais: “Quem sabe se consigo ativar vossas serotoninas com esta crônica primorosa, feita especialmente para incitar-vos à cólera, às espuminhas-esquizo no canto da boca, à gritaria, óóóóhhhh, lá vem ela outra vez, a odiosa! Vamos lá!” (HILST, 2018, p.

199). Para Maingueneau (2016), o *ethos* discursivo é uma noção sociodiscursiva que se constrói por meio do discurso em um processo interativo de influência sobre o coenunciador. Isto é, concerne a um comportamento socialmente avaliado, que é compreendido dentro de uma situação específica de comunicação e de uma conjuntura sócio-histórica determinada. É por meio de indícios textuais que o coenunciador constrói um conjunto de traços físicos e psíquicos que se sustentam em representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, em estereótipos culturais, que são reforçados ou transformados.

O código linguageiro presente nos três discursos ratifica as conclusões de Candido (1992) sobre o gênero de discurso crônica, cuja capacidade de restabelecer a dimensão das coisas depende de uma linguagem que aproxima enunciador e coenunciador. Conforme Maingueneau (2016), o código linguageiro diz respeito a uma configuração específica que determina formação discursiva emprega no momento da enunciação, posto que ela convoca outra língua na língua. O uso que se faz da língua é constitutivo de uma formação discursiva e este código participa da autolegitimação do enunciador. Em se tratando de campo literário, a/o criador/a negocia um código linguageiro que lhe é característico. No *corpus* em questão, destacam-se a recorrência de itens lexicais aspeados, o prolongamento de itens lexicais, em uma tentativa de se aproximar da modalidade falada e comentários entre parênteses, como em “[...] (informe-se) [...]” (HILST, 2018, p. 199).

Os resultados da análise sinalizam que, além de constituir-se de forma paratópica nas três dimensões analisadas, esse segmento da produção discursivo-literária de Hilda Hilst não só subverte a expectativa usual em relação à crônica, isto é, um comentário otimista sobre as notícias recentes que estabelece uma identificação entre enunciador e coenunciador, como também sustenta, em suas dimensões discursivas, um enfrentamento ao posicionamento conformista do coenunciador do início da década de 1990.

A posição do enunciador, como escritor/a, mostra-se como condição de enunciação. Coloca-se em questão, portanto, a paratopia da/o escritor/a, condição problemática de cada produtor/a de discurso literário e de outros discursos constituintes em relação à sociedade, bem como ao espaço discursivo que gerencia. A paratopia negocia a existência de um determinado discurso e de uma imagem de autor que a legitima e é por ela legitimada. Por isso, a gestão da paratopia da/o escritor/a é parte constitutiva do discurso literário, cuja produção depende e se alimenta da impossibilidade de se estabilizar. Como aparece nos três discursos, a figura da/o escritor/a, devido ao seu lugar social incongruente, precisa discursivizar sua errância, fazendo emergir em seus discursos as mais variadas representações da paratopia.

## Referências

- CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: \_\_\_\_\_ et al. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1992. p. 13-22.
- HILST, H. Amavise, o último livro sério da autora Hilda Hilst. Entrevista concedida a Marici Salomão. **Correio Popular**, Campinas, 7 maio 1989. Arte e Variedades. p. 29.
- \_\_\_\_\_. **132 crônicas**: cascos & carícias e outros escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. (Clássicos de Ouro).
- MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Org. de Maria Cecília Pérez de Sousa-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Discurso literário**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- PÉCORA, A. Hilda menor: teatro e crônica. In: REGUERA, N. M. A.; BUSATO, S. (Org.). **Em torno de Hilda Hilst**. São Paulo: Unesp Digital, 2015. p. 13-27.

## **Linguística aplicada e a formação de professores de português língua estrangeira: concepções teórico-epistemológicas**

*Renata Rocha Vieira de Mello*<sup>1</sup>

### **Introdução**

Esta comunicação é resultado de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo compreender e discutir o desenvolvimento de concepções epistemológicas pelo qual passaram as tendências de pesquisa e estudos em Linguística Aplicada, desde a origem da área até os dias atuais, somado a alguns fundamentos teóricos da área. Em seguida, serão pontuados alguns aspectos voltados, especificamente, à pesquisa em formação de professores de língua estrangeira (LE) e à formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE).

### **Linguística Aplicada: origens e concepções teórico-epistemológicas**

A Linguística Aplicada, hoje concebida como uma área de pesquisa empenhada na reflexão sobre questões humanas que perpassam os vários usos da linguagem, nos mais diversos contextos (CELANI, 1992; LEFFA, 2006; SCHEIFER, 2013), teve sua origem por volta de 1950, em um contexto de pós-Segunda Guerra Mundial (ALMEIDA FILHO, 1987) e com

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. renata.rvmello@gmail.com.

uma ligação forte ao estruturalismo e gerativismo. Seu principal foco era o ensino de LE: muitos a definiam como uma “aplicação” ou “consumo” de teorias vindas da Linguística. Ou seja, a LA consistiria em “uma atividade, e não um estudo teórico, que usa os resultados de estudos teóricos para o ensino de línguas” (CORDER, 1973 apud CELANI, 1992, p. 18).

Naturalmente, ao longo da história, a postura e as concepções com relação à LA sofreram modificações, sobretudo a partir do que Moita Lopes (2011) chama de “viradas” da Linguística Aplicada. A Primeira Virada, no fim dos anos 1970, a LA passa da aplicação de teorias ao aproveitamento interdisciplinar de outras fontes de teorias além da Linguística, de modo interdisciplinar, além de explorar campos de investigação mais diversos. Já a Segunda Virada – a qual, no Brasil, deu-se sobretudo a partir de 1990 – foi marcada pela tendência de se abordarem contextos institucionais variados, não só o escolar. Teorias socioculturais de Vygotsky e Bakhtin exerceram bastante influência no período em que se passou a conceber a linguagem como um meio de construir conhecimento e vida em sociedade, o que pode ser analisado em múltiplas áreas de investigação (MOITA LOPES, 2011) – daí o surgimento mais acentuado de investigações pós-coloniais e/ou sobre minorias.

Moita Lopes (2011) chama de Linguística Aplicada Indisciplinar os desdobramentos dessa virada: uma área “mestiça e nômade” que não se “encaixa” em uma disciplina: tanto por seu caráter múltiplo, quanto pela sua tendência “rebelde” de romper de paradigmas tradicionais; uma área que deseja “falar ao mundo em que vivemos”, tendo em vista a mudança e a complexificação cada vez mais intensas desse mundo e de suas questões – e a necessidade de respondê-las (MOITA LOPES, 2011, p. 20). Os novos rumos da pesquisa em LA consideram uma postura crítica, o diálogo entre diversas áreas de conhecimento e o reconhecimento de fatores contextuais e subjetivos que influenciam a prática de todos os envolvidos na pesquisa, inclusive a do pesquisador. Rompe-se, assim, com o paradigma da suposta objetividade da ciência ocidental tradicional em prol da incorporação de uma postura política no fazer pesquisa ao se priorizar “o papel social do

conhecimento produzido, que, ao pautar-se pela ética, deve buscar a melhoria da vida das pessoas” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 20).

### **Formação de professores de (P)LE**

Os estudos sobre a formação de professores de LE se firmaram, no Brasil e no exterior, no início dos anos 1990. Pode-se dizer que, ao longo da história, as tendências da pesquisa em formação docente acompanharam as da área da educação – tanto nas pesquisas, quanto nas atuações em sala de aula. Não se pode afirmar, no entanto, que cada tendência deixou de existir após o surgimento das seguintes e, sim, que todas estas coexistem e ainda exercem influência nas práticas de ensino (MILLER, 2013). Para Paschoal e Celani (1992, apud MILLER, 2013), no contexto de pós-Segunda Guerra a pesquisa e a formação de professores de LE buscavam o “melhor método” de se ensinar LE no menor tempo possível via “receitas prontas”. A LA, em uma perspectiva de “resolver problemas da linguagem”, identificava e comparava métodos, abordagens e técnicas para aprimorar os resultados dos alunos (MILLER, 2013).

De 1960 a 1970, os trabalhos de descrição docente focavam ainda no papel do professor visando fornecer *feedbacks* que indicassem necessidades de mudanças de prática (MILLER, 2013). Já em 1980, no Brasil, passou a se levar em conta de uma maneira mais acentuada a dimensão política no ato de formar e ser docente, o que influenciou a percepção sobre o (sujeito) professor, sua construção de identidade, e a estrutura de poder na qual ele está inserido. Rompia-se, assim, com a ótica positivista da neutralidade da ciência. Em movimento semelhante, no final dos anos 1980 e início dos 1990, a pesquisa no ensino de línguas buscou compreender os contextos locais, mas ainda sob a perspectiva de aprimoramentos de práticas docentes em prol da eficiência, preconizando, a pesquisa em formação, a descrição e informação ao professor de sua concepção de ensino, não sendo tanto foco a prescrição e o “treinamento” (MILLER, 2013).

Na década de 1990 fortalecem-se tentativas, na LA, de entendimentos mais profundos de práticas sociais envolvendo a linguagem (MILLER, 2013), em uma percepção de linguagem enquanto “instrumento semiótico para construção sociocultural do conhecimento e da reflexão profissional [...] e da colaboração nesses processos [...] ainda que por vezes perdue a ‘melhora’ do trabalho do professor”, a formação enquanto prática reflexiva, e a necessidade de se envolver os professores e formadores nos estudos (MILLER, 2013, p. 108). A postura crítica envolveria o questionamento de tudo visto como “natural” nas práticas educacionais, em um plano macro e micro em relação aos eventos da sala de aula e os fatores que neles exercem influência (SMYTH, 1991 apud BORELLI; PESSOA, 2011). Ainda em 1990, com a insatisfação para com a organização do ensino em torno de um método “da moda” o ensino de línguas viu surgir a chamada “pedagogia do pós-método” (KUMARAVADIVELU, 2001), a qual, em linhas gerais, busca uma educação linguística sensível ao contexto e suas questões (socio)linguísticas, socioculturais, políticas, evitando-se entidades e teorias abstratas e impostas (PRABHU, 1990).

Em meio também a todas essas questões, os estudos modernos sobre a formação de professores de PLE tiveram início na década de 1950. Ainda assim, o panorama hoje é a atuação de muitos sem formação específica, a despeito do fato de que a formação de professores de PLE

[...] beneficia-se dos conhecimentos sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem, sobre a natureza de uma língua não-materna, sobre a cultura em que se insere a língua-alvo e a sua aprendizagem. Nesse sentido, devemos ter claras as peculiaridades do ensino de português para estrangeiros e do contexto em que esse ensino se estabelece, bem como refletir sobre a problemática da formação de professores para a área (CUNHA, 2007 apud KFOURI-KANEOYA, 2018, p. 9-10).

Dentre as peculiaridades do ensino de PLE que vêm sendo postas como questões primordiais a serem abordados no âmbito da formação docente, estão os contextos multilíngues e multiculturais em que o ensino de PLE normalmente está inserido – os chamados “caldeirões culturais”



(MENDES, 2018) –, e seus aspectos (multi/inter/trans)culturais. Os autores têm abordado também a necessidade de um ensino de português como língua de mediação, inclusão, em uma postura em prol da preservação de povos e culturas atrelado à consciência cultural, a despeito da postura histórica e tradicionalmente colonialista da língua portuguesa em relação a outras línguas (ALMEIDA FILHO; 2005; 2011a; 2011b; SANTOS, 2004; MENDES, 2018).

É posta então a necessidade de se abordar a língua não só formalmente, mas também cultural e contextualmente para que o aluno se perceba em sua própria língua-cultura e na língua-cultura alvo, estabelecendo entre elas um movimento de diálogo intercultural, o qual nem sempre é desprovido de conflito (MENDES, 2018).

### Considerações finais

Por meio da pesquisa bibliográfica se pôde observar o desenvolvimento epistemológico de uma tendência cada vez mais crítica tanto em LA quanto na área de formação docente de (P)LE, em que problematizam-se paradigmas do mundo contemporâneo e do próprio saber científico. Dessa forma, entende-se que este trabalho contribuiu positivamente para a construção de compreensões acerca desses percursos.

### Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas. **Interação**, v. 11, n. 1/2, p. 21-24, ago. 1987.

\_\_\_\_\_. O Português como língua não materna: concepções e contexto de ensino. **Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa**. Brasília: UnB, 2005. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.

- \_\_\_\_\_. Língua-Cultura na sala e na história. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011b. p. 159-171.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada?. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada: da disciplina da Linguística à Linguística interdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, New Jersey, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.
- LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas. A perspectiva das teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.
- MENDES, E. Formar Professores de Português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. In: KFOURI-KANEOYA, M. L. C. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 65-94.
- MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. (Org.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

PRABHU, N. S. There is no best method—why?. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 1, p. 161-176, 1990.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432 p. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

**Texto e ensino:  
práticas dialógicas de leitura e  
escrita fundamentadas no Cordel Capixaba**

*Rodrigo dos Santos Dantas da Silva*<sup>1</sup>

**Introdução**

Esta pesquisa está sendo produzida partir da literatura de cordel, mas de autoria capixaba. Para o *corpus* desta investigação pretende-se usar uma perspectiva dialógica com a leitura e a escrita nas aulas de português de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente com alunos do 8º ano – o cordel é um gênero presente no Currículo Básico das Escolas Estaduais, todavia pretende-se fazer um trabalho para além do pensamento curricular. Espera-se fazer uma averiguação que faça o aluno refletir sobre o funcionamento da língua durante a produção de termos popularmente capixabas e valorizando a literatura local.

Além disso, pretende-se expor que um texto pode despertar nos estudantes o caráter cultural da identidade a partir do momento em que os discentes têm a oportunidade de estudar escritores que fazem parte da história da região em que eles residem. Este estudo está sendo produzido a partir do seguinte questionamento: *Como potencializar o trabalho de leitura e produção textual envolvendo a literatura de cordel produzida no Espírito Santo?*

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. Bolsista do CNPq. dyghusoueu@bol.com.br.

Acreditamos que um trabalho docente com a literatura de cordel capixaba vai além de um procedimento de incentivo à leitura, porque aponta para o resgate e a valorização na escola da literatura brasileira produzida no Espírito Santo, inclusive a de caráter popular – trazendo para sala de aula a oralidade peculiar, capaz de oportunizar vozes sociais envoltas desses textos que trazem em si a cultura de nosso estado.

## **Referencial teórico e revisão de literatura**

Entre os pesquisadores atuantes na perspectiva de ensino da língua em uma abordagem dialógica, traremos a esse estudo, João Wanderley Geraldi (1991) e Irlandé Antunes (2007), dialogando com os conceitos de Enunciado Concreto e Dialogismo de Bakhtin (2010). Trazemos o trabalho de Ana Cristina Marinho e Helder Pinheiro (2012) acerca do uso do gênero discursivo cordel no contexto escolar.

Vamos também ‘arrodear’ com dissertações do Profletras, Mestrados profissionais ou Programas de Pós-graduação que tenham como foco o ensino de língua materna numa perspectiva dialógica e que veem um gênero discursivo não apenas como um texto, mas um enunciado concreto. Sabemos que o Conselho Nacional de Educação propôs audiências públicas para discutir o novo documento que rege a Educação Brasileira: Base Nacional Comum Curricular, BNCC. Por isso, os pares aqui presentes também configuram temporalmente os anos entre 2017 e 2019.

## **Percurso metodológico**

Para o desenvolvimento dessa pesquisa ação-colaborativa (de abordagem qualitativa) serão utilizados cinco procedimentos metodológicos: 1) a pesquisa bibliográfica (para aprofundamento teórico-metodológico), 2) elaboração e desenvolvimento de sequências didáticas na prática docente envolvendo textos de cordelistas capixabas nos procedimentos de leitura e escrita e 3) produção de dados a partir de anotações em caderno de campo,

filmagens, fotografias e 4) elaboração do relatório de pesquisa com as devidas discussões vivenciadas no processo e 5) elaboração de um produto educacional.

Optou-se pela pesquisa qualitativa, pois os dados aqui produzidos serão concebidos a partir da interação entre os participantes da pesquisa e pesquisador. Espera-se fazer um trabalho interventivo e colaborativo, pois a proposta de investigação se dará na prática pedagógica – oportunizando a voz dos alunos. Tratando-se de uma pesquisa colaborativa, pesquisa-ação, sabe-se que esta pode constituir um espaço de conscientização, análise e crítica; pois potencializa a autorreflexão acerca da desenvoltura docente, segundo Pimenta, (2005, p. 526).

### **Dialogismo e literatura de cordel na escola: produções híbridas**

Bakhtin e o Círculo trazem o juízo de que a relação entre língua, linguagem e enunciação a partir da interface entre subjetividade e linguagem remetendo-a uma modalidade de subjetivação históricossocial do sujeito, ou seja, tangenciar as formas de expressões deste em suas formas de expressão contraditórias que se ancoram no dizer do outro. Um evento discursivo, seja ele oral ou escrito, necessita de ser associado aos seus enunciadores, aos momentos de interação verbal, ao contexto social e às convicções ideológicas.

Segundo, Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais são produções discursivas que “apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” e Antunes (2009), ainda nos diz que nessa perspectiva de gênero é preciso ofertar na escola a sua funcionalidade e entendê-lo como uma prática social.

Podemos relacionar esse gênero discursivo com o princípio do dialogismo bakhtiniano, ressaltado por Braith (2009), pois o cordel enquanto enunciado transcende seus limites e pode mudar o seu sentido global e a

literatura de cordel ainda consegue refletir outras vozes que vão além do cordelista. Isso acontece porque a palavra de um atravessa a palavra do outro, manifestando-se como uma reação ao dizer do outro. Irandé Antunes (2009) destaca a língua como uma atividade funcional, “um sistema preso à realidade histórico-social de um povo [...] e esse sistema continua se fazendo e se construindo”, ainda nessa conjuntura, a autora aponta para as situações em que a língua é usada como um “coro de vozes’, a união das vozes de cada um de nós”.

Entendemos que um cordel é um enunciado híbrido, o qual é compreendido a partir das relações dialógicas e de sentido estabelecidas no uso da língua. A literatura de cordel é um evento discursivo mutável, flexível e plástico, Bakhtin (2011), que traz o estilo do cordelista – seja ele português, nordestino ou capixaba – no entanto, este refletirá no outro.

Assim, a literatura de cordel na escola potencializa o processo dialógico entre diferentes textos: um filme, uma recitação, uma entrevista com um cordelista para esgotarmos com os estudantes a “expressividade intelectual dos poetas populares e qualidades estéticas, dimensão lúdica, seu apelo social, suas tantas marcas líricas do gênero em relação ao meio, na busca por relações comunicativas e socioculturais dos sujeitos para com a comunidade que interagem” (MARINHO; PINHEIRO, 2008, p. 16).

E ao lidarmos com o cordel capixaba estamos fazendo o uso da linguagem como contribuinte para a formação de sujeitos de discurso que podem compreender seu contexto.

### **Sequência didática e Produto Educacional**

Diferente dos mestrados acadêmicos, nos de caráter profissional orientam-se aos mestrados produzirem um produto educacional ao fim da pesquisa que deve ser apresentado com a dissertação. Esse produto resultará através da execução de uma sequência didática com os estudantes participantes da pesquisa, como também da coleta das percepções de

professores de língua portuguesa acerca do trabalho com literatura popular em suas aulas.

Elaborou-se uma sequência didática com quinze aulas para a leitura e produção textual do gênero discursivo cordel a fim de ajudar o estudante a dominar melhor este gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. A sequência foi elaborada perspectiva de Lopes-Rossi (2012), onde condensamos as aulas em três módulos: 1) Momentos de leitura para a apropriação do gênero; 2) Produção escrita de acordo com as condições típicas do gênero e 3) Divulgação ao público e de acordo com a forma típica da circulação do gênero.

Pretendemos produzir como produto educacional um livro paradidático a partir dos dados produzidos juntamente dos sujeitos participantes da pesquisa. Um livro paradidático é um recurso que traz em si conteúdos transversais importantes, geralmente, não reverenciados no livro didático e que permitem o diálogo com outras áreas do conhecimento, Jacintho (2018). Espera-se produzir um material, que venha contemplar as vozes dos “cordelistas” capixabas, evidenciando a cultura popular de nossa região.

## **Considerações**

O aporte teórico evidenciado possibilitou perceber a relevância do referido objeto de pesquisa, especialmente pela proposta de produção de um livro paradidático compreendendo o gênero discursivo cordel a partir da cultura popular do Espírito Santo. Um cordel é uma produção situada no tempo, capaz de representar a história de um povo, sua cultura e formas de expressão. O desenvolvimento dessa pesquisa nos possibilitará trabalhar além daquilo que está exposto nos textos, instigando algumas situações em que os alunos poderão ter a possibilidade de estudar seu estado por meio da literatura vernácula.



## Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- JACINTHO, A. L. N. **Leitura poética de Vitória na obra de Elmo Elton**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequência didática para a leitura de cordel em sala de aula. **Revista do GELNE**, Natal, v. 14, n. 1, p. 153-172, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

## Os textos jornalísticos do meio digital como instrumentos para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes do ensino fundamental

*Silvia de Oliveira Goulart\**

*Vanildo Stieg\*\**

### Introdução

Colaborar para formar estudantes com postura crítica, inventiva, portanto dialógica (BAKHTIN, 2010) diante da sociedade, dos contextos políticos, econômicos e comportamentais da atualidade é um dos eixos norteadores do professor educador e se torna prioridade nas aulas de Língua Portuguesa, seguindo uma das competências gerais da BNCC (2017, p.9) para a Educação Básica:

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.

Diante disso, questionamos: a) como ampliar a leitura de mundo dos estudantes de forma a incitá-los a desenvolverem postura crítica e

---

\* Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [silviaogoulart@gmail.com](mailto:silviaogoulart@gmail.com).

\*\* Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. [profdrstieg@gmail.com](mailto:profdrstieg@gmail.com).

reflexiva? b) Os textos jornalísticos do meio digital podem auxiliar nessa direção? De que modo?

Investigar alternativas metodológicas para se trabalhar a leitura de textos jornalísticos do meio digital é o nosso eixo norteador dessa pesquisa, de modo a despertar nos alunos das séries finais do Ensino Fundamental o pensamento crítico e dialógico como condição para cidadania, dada à influência dos veículos midiáticos nos dias atuais. Nessa perspectiva, desenvolveremos a pesquisa proposta na direção de nosso objetivo: que é oferecer a professores de Língua Portuguesa, instrumentos e metodologias entendidas como possibilidades de instigar e/ou iluminar suas ações no tocante à promoção da leitura em sala de aula.

Em consonância, temos como objetivos específicos: a) ampliar, estimular e fazer com que os alunos realizem uma leitura atenta aos recursos linguísticos do texto e à sua representação histórica e ideológica; b) discutir sobre leitura, o ensino e possibilidades representativas no meio digital; c) ampliar as práticas de leitura de gêneros jornalísticos, de fontes oficiais, reforçando entre os estudantes a prática de pesquisa; d) conhecer a morfologia (estrutura, forma e conteúdo, ou seja, o template da notícia) do gênero notícia e reportagem; construir atividades com textos jornalísticos para ajudar o aluno a desenvolver uma visão crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais; e) reforçar os procedimentos de leitura no gênero notícia diferenciando os trechos que emitem fato ou opinião, seguindo os descritores de leitura; e, f) elaborar um produto educacional em forma de e-book para orientação de professores e estudiosos da Língua Portuguesa e seu ensino.

### **Percurso metodológico**

Para a realização deste projeto serão utilizados procedimentos metodológicos específicos os quais se adequam a nossa proposta, a saber, pesquisa de cunho qualitativo, com apropriação de técnicas de produção de dados. Em um primeiro momento, utilizaremos observação em sala de

aula, filmagens e fotografias no contexto da sala de aula aonde serão desenvolvidas as intervenções (conhecimento da turma). Levando em consideração esse diagnóstico, realizaremos as oficinas interventivas para que os estudantes possam ler, criticamente/dialogicamente, textos jornalísticos, observando questões como: notícias e sua relação com a sociedade, notícias e a formação cidadã, notícias e seu processo de produção, entre outros elementos que surgirem à medida que as oficinas forem se desdobrando. Ao final, efetivaremos a construção do produto educacional (material didático-pedagógico).

### **Revisão bibliográfica**

Partindo dos diálogos estabelecidos com os pesquisadores nos últimos quatro anos que se basearam nos supostos freireanos para refletir sobre a importância do ato de ler o mundo; e nos bakhtinianos na direção de entender a compreensão dialógica de linguagem, de gênero textual e de leitura, nosso projeto dialoga com SILVA (2018), no que se refere à linguagem em sua concepção dialógica e a vertente dos gêneros discursivos; com MAROJA (2018) quanto à importância da utilização do gênero discursivo notícia e a apreensão da dimensão social do gênero; e com FRANCO (2015) ao unir as concepções de autonomia do indivíduo, de Freire, à importância de incluir as práticas de multiletramentos na sala de aula como forma de emancipação cidadã.

### **Referencial teórico**

Teoricamente, este estudo se fundamentará em autores como Freire (2011); visando refletirmos sobre a importância do ato de ler o mundo; Bakhtin (2010) e seu Círculo, na direção de entendermos sua compreensão dialógica de linguagem, de gênero textual e de leitura; bem como autores que discutem a produção de notícias jornalísticas, como LAGE (1993) e multiletramentos, como ROJO (2004, 2009, 2012).

## **Produto educacional**

Pretendemos elaborar um material didático-pedagógico (caderno pedagógico), em formato digital (e-book) por meio do qual espera-se que professores de Língua Portuguesa tenham mais instrumentos/possibilidades de metodologias para aplicar atividades e procedimentos de leitura de textos da esfera jornalística em sala de aula.

As atividades que compõem esse Este e-book serão elaboradas, aplicadas e avaliadas, de maneira dialógica, com os sujeitos participantes da pesquisa.

## **Resultados preliminares**

Como parte do projeto, alguns procedimentos já foram realizados, como a revisão bibliográfica, especialmente voltada para análises dos pares, que versam sobre as características do gênero notícia e reportagem e sua dimensão social, aliadas à concepção de linguagem dialógica e a vertente dos gêneros discursivos, de acordo com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin para a formação de leitores críticos no Ensino Fundamental. O estudo embasado no referencial teórico foi parcialmente executado e ainda está em curso. Também já foi realizada a pesquisa de base qualitativa das Diretrizes Curriculares da Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular.

## **Considerações**

Com os diálogos de base teórica que realizamos ao compararmos pesquisas dos últimos quatro anos e nas análises do referencial teórico escolhido, verificamos a importância do nosso objeto de estudo e encontramos temas que se assemelham ao nosso, contudo nossa proposta se faz diferenciada, sobretudo, devido à concepção de um material educativo que

trata da formação de um leitor crítico e autônomo no meio digital. As análises de interlocução entre essas pesquisas contribuíram também para reafirmar a nossa proposta de oferecer ao professor instrumentos e metodologias para investir no uso de gêneros jornalísticos do meio digital para a formação do leitor crítico.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 30 de junho de 2019.

FRANCO, L. G. **Letramento digital: as aulas de língua portuguesa como construção da autonomia do aluno**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MAROJA, M. J. C. da S. **A notícia como proposta mediadora para o ensino da leitura e da escrita na era digital**. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

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

\_\_\_\_\_; SALES, G. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

Silva, L. G. de L. **Os gêneros textuais reportagem/notícia como recursos para o ensino de língua portuguesa**: relatos de experiência. 2018. 63 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

## A variação em formas do plural de itens do PB e seus aspectos cognitivos e sociais

*Thiago Lucius Alvarez Amaral*\*

*Christina Abreu Gomes*\*\*

### Introdução

O trabalho focaliza o comportamento variável dos falantes do Português Brasileiro, doravante PB, na produção de formas de plural de nomes terminados no singular em ditongo oral decrescente, como as formas atestadas *degraus ~ degrais* e *géis ~ geus*.

Existe um debate na Literatura sobre a representação e o processamento dessas formas de plural no léxico, que pode ser sumarizado, pelo menos, em duas propostas teóricas diferentes: o Modelo Dual/*Dual-processing model* (Pinker 1991) e o Modelo Único (*Single Model* de Bybee 1995). O Modelo Dual/*Dual-processing model* (*Dual Model* de Pinker 1991 *apud* Bybee 1995) postula que o falante armazena em seu léxico as formas irregulares, enquanto as regulares são formadas por regra *default*, isto é, adiciona-se o morfema *-s*, no caso do Português Brasileiro, quando o falante precisa produzir a forma no plural. O Modelo Único (*Single Model* de Bybee, 1995) postula que todas as palavras são armazenadas no léxico do falante e os padrões morfológicos emergem a partir de uma rede

---

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. t.lucius7@gmail.com.

\*\* Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. christina-gomes@uol.com.br.



organizada de relações lexicais (Bybee, 1995; Gomes e Manoel, 2010). Assim, nesse modelo não há a regra default.

A alternância de diferentes formas de plural no PB, especificamente a de itens com *-is* ou *-s*, já foi tratada em outros estudos. Huback (2007), Gomes e Manoel (2010) e Severino (2013) mostraram, dentro da abordagem do Modelo Único, que na alternância de formas existe o efeito de frequência do tipo de plural e da frequência do item no plural no condicionamento da variação, assim como a escolaridade do falante. E também evidenciaram a ausência de regra *default* de plural para o português.

Este trabalho aborda a alternância *-is* ~ *-s*, procurando explorar a relação entre características sociais dos falantes, capturadas através de diferentes escolaridades, e os mecanismos subjacentes que regulam essa alternância. O trabalho também investigou a hipótese levantada por Gomes e Gonçalves (2010), segundo a qual, considerando que os falantes utilizam os mesmos mecanismos cognitivos de inferência de padrões morfológicos no léxico (MBU), a inferência resultante poderá não ser a mesma para todos os falantes, devido a questões sociolinguísticas. Essa questão se coloca porque há, no PB, a possibilidade de o falante não conhecer determinadas formas de plural devido à variação na realização da marca de plural nos nomes, independentemente de sua frequência de ocorrência na língua. Assim, este trabalho traz a questão pretendendo observar falantes da Educação de Jovens e Adultos, a EJA, comparados a falantes com escolaridade mais alta.

Portanto, este trabalho tem por objetivo focalizar a alternância entre o plural regular *-s* e o plural irregular *-is* de nomes do PB e verificar quais são os aspectos não estruturais que interferem nessa alternância. Desse modo, o trabalho focaliza o desempenho do indivíduo e o indivíduo em função da escolaridade para verificar se os falantes fazem as mesmas inferências de padrões morfológicos sobre as representações das palavras terminadas em ditongo oral decrescente no léxico.

## Metodologia

Com o objetivo de estudarmos a variação presente na marcação do plural das palavras terminadas em ditongos orais decrescentes, adotaremos um estudo experimental com o uso de um teste de pseudopalavras, isto é, palavras que não existem, mas cuja forma sonora está de acordo com a fonologia da língua. Além disso, os participantes responderam ao teste de palavras do PB, tal teste será uma variável para avaliar o desempenho dos indivíduos no teste de pseudopalavras. Os participantes escolhidos foram divididos em dois grupos: alunos do curso de Educação de Jovens e Adultos de um município do estado do Rio de Janeiro; e alunos de graduação do primeiro período de diversos curso da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Desse modo, a metodologia do trabalho se pauta na comparação do comportamento do indivíduo nos dois testes.

Os estímulos do teste de pseudopalavras foram criados a partir das combinações entre as sílabas mais frequentes na Língua Portuguesa, e estão organizados em função do seu tamanho e da vogal núcleo do ditongo. Assim, há itens monossílabos, dissílabos e trissílabos e terminados em [-aʊ], [-eʊ], [-ɛʊ], [-ɔʊ]. E as pseudopalavras são apresentadas em duas listas.

Ao passo que o teste de palavras do PB foi elaborado com objetivo de analisar o comportamento dos falantes no teste de pseudopalavras. Também, o teste servirá para avaliar quantos itens lexicais com plural irregular o falante conhece, pois, não há meios para avaliar quantos palavras com plural -is ele sabe. Assim, um teste formado por palavras de baixa frequência do Português se torna uma boa forma de mapear quantas palavras terminadas com esse tipo de plural o falante conhece. Não foram escolhidas palavras terminadas em [-oʊ], pois, a maioria delas são estrangeirismos, como, por exemplo, *show*, *gol* ou *datashow*, e nem terminadas em [-il]. Desse modo, apenas itens monossílabos, dissílabos e trissílabos e terminados em [-aʊ], [-eʊ], [-ɛʊ], [-ɔʊ] foram selecionados.

Dessa forma, o teste foi composto por 49 palavras, escolhidas de acordo com o tipo de vogal núcleo do ditongo e frequência de ocorrência da palavra, sendo 35 itens terminados em ditongos orais decrescentes de tamanhos diferentes e de baixa frequência de ocorrência, e 14 palavras distratoras. A lista completa das palavras apresentadas aos informantes pode ser vista a seguir:

## Resultados e discussões

A partir dos dados obtidos no teste de pseudopalavras, nos dois grupos de participantes, foram coletadas 1881 respostas, distribuídas da seguinte maneira: 1039 com o uso do morfema irregular (-is) (55%); 796 respostas com o regular (-s) (43%); e 46 foram outras respostas (2%), são casos de ausência de plural e ausência de resposta.

De fato, há uma competição entre os morfemas de plural em palavras terminadas em ditongo oral decrescente, embora o plural irregular seja utilizado mais do que regular, conforme também é observado por Huback (2010) e Gomes e Gonçalves (2010). Logo, as 1039 ocorrências atestadas no teste podem ser explicadas pelo fato desse tipo estrutural de plural (-is) ser o mais frequente no léxico do falante.

O plural esperado se mostrou relevante na medida em que quando o plural esperado era o -is, prevaleceu em 76% das respostas o uso do irregular. Ao passo que, quando o esperado era o regular, mesmo que 64% das respostas obtidas foram com o esperado, a variabilidade foi maior do que o resultado quando o irregular era esperado, resultados que os trabalhos de Huback (2010) e Gomes e Gonçalves (2010) já haviam mostrado.

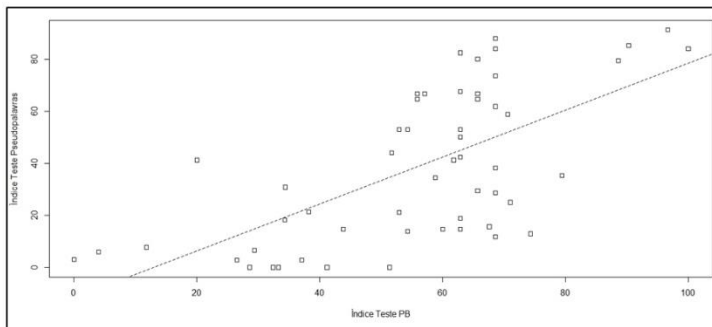
Se compararmos os resultados obtidos na variável *escolaridade*, o uso da forma irregular prevaleceu no ensino superior 62%, enquanto o percentual do plural regular foi de 38% dos resultados obtidos. Já no grupo de participantes da EJA, o resultado foi equilibrado entre eles, a forma -is teve 51% das respostas e a forma -s teve 49%. Desse modo, entende-se que há uma diferença de inferências entre os falantes das duas

escolaridades, ou seja, o grupo de falantes com escolaridade mais alta tendeu a utilizar mais o padrão irregular.

No teste de pseudopalavras, os participantes da EJA tenderam a usar majoritariamente o plural regular, enquanto houve um equilíbrio entre as duas formas somente nos resultados dos falantes do ensino superior. Desse modo, entende-se que há uma diferença de inferências entre os falantes das duas escolaridades nesse teste.

O gráfico a seguir contém a comparação dos desempenhos dos indivíduos em cada teste. O eixo X (horizontal) plota a frequência para cada indivíduo de uso do -is no teste de PB. Ao passo que o eixo Y (vertical) mostra o percentual do uso de -is no teste de pseudopalavras. A correlação entre x e y,  $\text{cor}(x,y) = 0,65449988$  indica que a inclinação da reta de tendência é significativa, isto é, há uma correspondência entre o desempenho dos indivíduos nos dois testes.

**Gráfico 1:** Correlação dos Índices de -is nos dois testes por indivíduo.



Segundo o Gráfico 1, considerando os percentuais de ocorrência do plural em -is para todos os indivíduos, observamos que há uma simetria entre o uso do -is em ambos os testes. Ou seja, há uma correlação entre os percentuais de -is obtidos no teste de palavras do PB e o teste de pseudopalavras. É interessante observar que o falante que tendeu a usar mais formas flexionadas em -is, independentemente de ser mais esperado ou não, teve uma tendência a fazer mais -is no teste de pseudopalavras.

Assim, o comportamento dos indivíduos no teste do PB pode indicar diferentes inferências entre eles.

Além disso, o gráfico acima mostra uma grande variabilidade entre os indivíduos nos resultados dos dois testes, pois, há diferentes percentuais de uso de -is entre os participantes que vai numa escala de quase 0% a quase 100%. Dessa forma, a curva de tendência mostra que há uma relação positiva entre x e y: se tendeu a usar o regular no teste do PB também tendeu a usar o regular no teste de pseudopalavras.

A variabilidade do uso do plural irregular entre os indivíduos no grupo EJA foi significativa. Pois, enquanto alguns resultados do uso do plural -is foram de menos de 10%, o percentual de outros participantes passou de 60%. Ao passo que, em relação aos dados obtidos nas respostas dos falantes do nível superior, é possível observar que, apesar dos resultados apontarem para o maior uso do (-is) nos dois testes, os resultados também mostram uma variabilidade entre as inferências feitas pelos participantes do ensino superior.

Logo, houve uma grande variabilidade no uso do plural -is em palavras terminadas em ditongo oral decrescente entre os indivíduos do ensino superior e da EJA. Apesar dos falantes terem os mesmos mecanismos cognitivos de inferência de padrões morfológicos no léxico, os parâmetros de inferência podem ser diferentes entre os indivíduos, por conta do conjunto de itens lexicais que eles conhecem com esse padrão. Desse modo, as inferências podem se basear em conjuntos diferentes de itens lexicais que o falante tem em seu léxico.

### **Considerações finais**

Os resultados obtidos neste estudo apresentaram que a produção elicitada de plural de itens de baixa frequência reproduz os achados dos trabalhos de Huback (2007) e Gomes e Manoel (2010): a predominância do morfema -is nos itens com plural esperado irregular e maior variabilidade nos com plural esperado regular. Os resultados da comparação entre

os dois testes mostram que os falantes fazem analogias com o padrão mais robusto em seu léxico.

Esses resultados também respondem se um falante com pouca experiência com formas flexionais com *-is* apresentaria inferências diferentes dos demais falantes, já que a representação dessa forma dependeria de uma quantidade de itens no léxico dele. Essa questão já foi levantada por Gomes e Gonçalves (2010) em um estudo sobre a mesma alternância investigada neste trabalho, baseando-se nos conceitos dos MBU. Estes postulam que os indivíduos utilizam os mesmos mecanismos cognitivos de inferência de padrões morfológicos no léxico. Entretanto, a inferência resultante não foi a mesma para todos os falantes.

Observa-se, portanto, que as diferentes inferências dos falantes nos resultados no teste de pseudopalavras e palavras do PB podem ser respondidas pelo fato desses indivíduos não terem representados esses itens lexicais no léxico. Ou seja, além da diferença de escolaridade entre os dois grupos, mostrou-se relevante também a experiência comunicativa do falante com a língua. Pois, se um indivíduo não apresentar marcação de plural na fala, a representação dele em palavras terminadas em ditongo oral decrescente não será robusta no léxico, assim, as inferências do falante no uso do plural nesse tipo de ditongo serão a partir do tipo de plural mais frequente em seu léxico.

## Referências

- BYBEE, J. Regular morphology and the lexicon. **Language and Cognitive Processes**, Abingdon, v.10, n.5, p. 425-455, 1995.
- BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- GOMES, C. A.; MANOEL, C. G. Flexão de número na gramática da criança e do adulto. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p.122-134, 2010.

HUBACK, A. P. **Efeito de frequência nas representações mentais**. 2007. 318 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SEVERINO, M. C. A. **O plural das palavras terminadas em -ão: mudança ou variação estável?**. 2013, 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

## **Os multiletramentos na aula de inglês: práticas possíveis, abordagens transformadoras**

*Vanessa Tiburtino\**

### **Introdução**

Em face à pluralidade das práticas sociais, multiplicidade cultural e semiótica em que vivemos atualmente, o ato de ler exige muito além da linearidade e literalidade das palavras. A leitura requer o entendimento dos significados como múltiplos e negociáveis, aliando a relação entre linguagem, texto e percepções de mundo. Neste sentido, torna-se elementar investigar como os textos podem ser explorados e trabalhados no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional objetivando a recriação dos processos dinâmicos e representacionais, reconhecendo, assim, a diversidade linguística e cultural que os diversos contextos nos apresentam.

Este estudo constitui-se um recorte de pesquisa realizada nos anos de 2017 e 2018 no Mestrado em Ensino na Educação Básica (Ufes/Ceunes) e busca, à luz dos estudos dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), analisar o ensino de língua inglesa em uma escola pública de ensino médio a partir da análise dos discursos e práticas de uma professora em sala durante aulas de leitura. Desta forma, o trabalho se ancora nas contribuições de Cope e Kalatanzis (2006), Rojo e Moura (2012) e Unsworth (2001) para observar, mais especificamente, como os textos materializados nos livros didáticos são explorados em sala sob o viés das quatro



proposições metodológicas dos Multiletramentos: *Prática Situada, Abordagem Crítica, Instrução Aberta e Prática Transformada*. Como procedimentos metodológicos, buscamos a apreciação de entrevista semi-estruturada com a docente participante e paralelo com sua prática em aulas de leitura em uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada no município de Nova Venécia (ES).

### **Perspectivas teóricas**

O entendimento dos espaços ideológicos, sociais e históricos em que ocorrem os atos discursivos é condição, no contexto atual, para a compreensão e engajamento nos processos de leitura e interpretação. Ao considerar esses diferentes espaços e as mudanças na vida social, econômica, particular e no trabalho, o Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996) introduz o termo *Multiletramentos*, valorizando a pluralidade das práticas sociais, culturais e semióticas e ampliando os estudos dos textos para além das convenções e códigos puramente linguísticos. Destarte, Fairclough (2006) salienta que

O conceito de *Multiletramentos* foca dois constructos-chave nas sociedades contemporâneas: primeiro, o *hibridismo cultural* aumentado pela interação das fronteiras culturais e linguísticas nas e entre as sociedades, e, segundo, a *multimodalidade*: a crescente saliência de múltiplos modos de significado – linguístico, visual, auditivo, e assim por diante, e a crescente tendência dos textos em ser multimodais [...] (FAIRCLOUGH, 2006, p. 171, grifo nosso).

Ao ponderar essa realidade plural, híbrida e multimodal em que as formas de se comunicar mudam e se imbricam continuamente, entendemos que, no processo de ensino-aprendizagem, é preciso que os alunos se tornem participantes efetivos e, para isso, faz-se essencial que os currículos se engajem nos discursos e experiências dos aprendizes (NEW LONDON GROUP, 1996). Partindo de tais premissas, o Grupo de Nova Londres propõe quatro orientações metodológicas na perspectiva de um ensino voltado aos Multiletramentos; são elas:

*Situated Practice* (Prática Situada): imersão em textos disponíveis (*available designs*) na vida do aluno; há a preocupação de situar o aprendizado em práticas ricas e complexas significativas ao sujeito, na sua identidade e necessidades socioculturais, levando-o a experimentar e simular situações pelas quais o discente realmente passa através de perguntas que correlacionem vida real e objeto de estudo.

*Overt Instruction* (Instrução Aberta): compreensão analítica, consciente e sistêmica de como o significado é organizado e como ele funciona; requer uma instrução e trabalho com a metalinguagem, com questões específicas da linguagem e discurso, abordando os conceitos necessários para a tarefa analítica e crítica dos modos de significação, das culturas e valores.

*Critical Framing* (Abordagem Crítica): o objetivo é ajudar o aluno a interpretar o contexto social e cultural dos significados e da produção dos *designs* e enunciados; isso envolve um retorno ao que foi estudado para propiciar uma visão crítica em relação ao contexto local e global.

*Transformed Practice* (Prática Transformada): recriação, *redesign* e transporte do que foi estudado para outros contextos, culturas, perspectivas de forma reflexiva, “novas práticas embutidas em seus próprios objetivos e valores” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 35).

Essas proposições, segundo os autores do *New London Group*, são necessárias para um ensino crítico-reflexivo e, quando articuladas conjuntamente, são influenciadas uma pela outra. Considerando, pois, que os textos têm se transformado e que as demandas acarretadas ao sujeito-aluno pelas formas interpretação e ressignificação desses textos são cada vez mais significativas, surge a necessidade de entender que os caminhos da leitura são permeados de não-linearidade e multimodalidade; ao interpretar um enunciado, mensagem, texto com embasamento nas quatro orientações dos Multiletramentos, o sujeito tem mais possibilidade de dar conta das demandas sociais que as novas paisagens comunicacionais e semióticas apresentam.

## Práticas de multiletramentos nas aulas de inglês

A forma de se relacionar com o texto e negociar significados depende da prática de leitura que ocorre, de como o leitor, o conteúdo textual, seus elementos e sentidos são percebidos e relacionados. Refletindo, então, sobre a necessidade de orquestração e renegociação constante de significados no momento da leitura, apresentaremos nesta seção dois excertos de aulas de inglês ministradas em uma escola pública estadual de Ensino Médio no município de Nova Venécia, entre os meses de junho e outubro de 2018, no intuito de investigar as possibilidades que se abrem quando trabalhamos numa perspectiva dos Multiletramentos, considerando o texto como artefato inicial para discussão de questões que estão para além da decodificação do código linguístico no ensino de língua adicional.

Para fins de melhor entendimento dos excertos aqui apresentados, contextualizamos: primeiramente, uma entrevista semiestruturada foi realizada com a professora de inglês, envolvendo perguntas sobre práticas de ensino, uso do livro didático, percepções acerca dos Multiletramentos e multimodalidade, relevância do contexto de vida do aluno no planejamento das aulas, entre outros. As aulas assistidas envolveram os textos dispostos no livro, com temas voltados a questões ambientais (excertos 1 e 2) e alimentação saudável (excerto 1). No intuito de proporcionar uma visualização coerente com o estudo proposto, os fragmentos de enunciados das aulas foram analisados em paralelo com fragmentos da entrevista.

Excerto 1:

### Entrevista:

“[...] falar a linguagem deles, trazer o mundo lá de fora, trazer o que tá na notícia hoje, a música que tá tocando hoje, ou mostrar pra ele uma, uma notícia que nós já vimos aqui em português, trazer essa notícia como foi repercutida lá fora, então, trazer isso pra sala de aula foi uma forma de mostrar pro meu aluno que o inglês fazia [[sentido]]”.

### Aula:

(63) **Prof:** Aqui em Nova Venécia, vamos trazer aqui pra nossa cidade, além da Sipolatti, o que que a gente pode lembrar, qual slogan? (Fragmento da aula 1, turno 63).

(503) **Prof:** O que que já é feito, talvez, em Nova Venécia pras famílias mais carentes terem uma alimentação saudável ou o que que pode ser feito, quais são as sugestões, agora nós vamos pensar a nível aqui da nossa comunidade, em Nova Venécia, tá?! Vamos pensar pelo menos três, por grupo (Fragmento da aula 6, turno 503).

Excerto 2:

**Entrevista:**

“[...] outra coisa que, assim, me fez parar de sofrer um pouco também foi uma frase que eu ouvi de um professor. Ele falou assim, ó: *Olha, não fica se cobrando se o aluno vai sair daqui da escola falando inglês fluente. É fato que ele não vai sair falando fluente! Tanto quanto ele não sai proficiente em matemática, em português e em nenhuma outra disciplina. Cê tá aqui pra formar cidadãos!* Então o inglês ele vai contribuir com isso: é uma língua, então essa é a proposta do inglês também, é formar cidadão, é tratar de temáticas que vão fazer dele uma pessoa melhor”.

**Aula:**

(230) **Prof:** Gente, isso não existe em outros lugares não, tá? Isso é uma prática nossa aqui; quando você sai, vai *pro* exterior, se você ficar lá esperando, ninguém vai ensacular não, não tem esse serviço. Inclusive, tem alguns caixas meio que *self service*, você vai lá, passa sua compra, põe na sua sacolinha, paga e vai embora. Isso daí daria certo aqui?  
(231) **Alunos:** Não!

(232) **Prof:** Então, assim, só pra gente pensar que é algo também cultural, né?! Não tem, então, da mesma forma que gera uma estranheza pra quem vem pra cá e vê isso, quando a gente sai daqui e vê outros lugares, também é diferente (Aula 3, turnos 230-232).

Por meio dos fragmentos destacados, percebemos práticas de Multiletramentos imbricadas no discurso e na didática da docente ao: enfatizar que o ensino deve considerar práticas situadas (*Situated Practice*) e contextuais, conforme visto no excerto 1; buscar refletir (*Critical Framing – Abordagem Crítica*) sobre os problemas e situações locais (turno 503 do excerto 1); considerar que o ensino de inglês corrobora na formação integral do cidadão (trecho de entrevista do excerto 2); refletir sobre aspectos culturais, históricos e sociais por meio de um paralelo com a realidade do aluno e de outros locais/países (turnos das aulas transcritos no excerto 2).

Rojo (2012), ao salientar a relevância de uma prática situada, aponta que esta, enquanto proposição dos Multiletramentos, “[...] remete à imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e no gênero e *designs* disponíveis para estas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais [...]” (ROJO, 2012, p. 30). Assim, percebemos que, ao interpretar enunciados e textos com embasamento nas orientações dos Multiletramentos, o aprendiz tem mais possibilidade de dar conta das demandas sociais que as novas paisagens semióticas apresentam; quando o ensino reflete situações concebidas no cotidiano do aprendiz, essas possibilidades se acentuam, conforme ressaltam Cope e Kalantzis (2006) quando afirmam que

Nós podemos enxergar os quatro aspectos da pedagogia dos Multiletramentos através de uma perspectiva cultural. Toda aprendizagem e conhecimento

precisam ser firmemente embasados na experiência cotidiana, sejam aquelas experiências familiares da vida dos alunos ou a imersão em experiências práticas menos familiares que, não obstante, são inteligíveis porque se relacionam suficientemente com a experiência cultural cotidiana do aluno ou com o conhecimento adquirido (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 241).

Conforme observado nos fragmentos de aulas e entrevista, visualizamos a necessidade e relevância da constante recriação dos processos dinâmicos e representacionais da língua refletidos por meio da diversidade linguística e cultural e levados em conta no trabalho da professora em questão, corroborados pela discussão proposta no livro didático, correlacionando o que é ensinado ao que é vivido pelo aluno.

### **Considerações finais**

É latente a prática de um ensino de leitura de línguas que vá além da linearidade e literalidade das palavras. A investigação deste estudo propôs analisar a atuação de uma docente de inglês sob as lentes dos Multiletramentos, considerando possíveis caminhos que dialoguem, constantemente, com a diversidade linguística e multimodal e uma abordagem crítica, local e reflexiva.

As conclusões, a priori, reforçam que, quando articulam-se atividades que exploram os diversos modos e recursos semióticos do texto a uma didática voltada às proposições dos Multiletramentos (instrução aberta, prática situada, abordagem crítica e prática transformada), são reais as possibilidades de se produzirem novos significados e sentidos, num constante círculo de discussão, exemplificação, produção e reflexão a respeito dos discursos lá imbricados. Neste intuito, é necessário que a prática docente permeie, a todo momento, uma perspectiva de constante diálogo, refutações e interação do aprendiz.

## Referências

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**; literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2006. p. 162-181.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, New York, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: \_\_\_\_\_; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. New York: Open University Press, 2001.

## A construção marcadora discursiva perceptivo-visual: instâncias de uso e generalizações

Vania Rosana Mattos Sambrana\*

### Introdução

Ao investigarmos a trajetória de formação da construção marcadora discursiva perceptivo-visual, constatamos que se trata de um esquema produtivo da língua portuguesa. Nomeamos, virtualmente, esse esquema como  $[V_{\text{visual}}(X)_{\text{afixoide}}]_{\text{MarcadorDiscursivo}}$ . Atuando na marcação do discurso, tal esquema gera formas como: *olha*, *olha aqui* e *vê lá*, instanciadas em contextos de uso, respectivamente, como em: (a) *eu fiquei... olha... eu pensei que eu fosse morrer sabe...* (D&G, Natal); (b) *É isso mesmo, olha aqui, você gosta, você é ligada em roupa?* (NURC, RJ); e (c) *Vê lá, Julia, o artigo é para hoje.* (*Corpus do Português*, XX). Como uma categoria pragmática, tais elementos atuam no apoio do discurso. Em (a), (b) e (c), observamos que os usos de *olha*, *olha aqui* e *vê lá* apoiam estratégias que regulam a interação através da manipulação do espaço atencional discursivo. Ao mesmo tempo que manipulam a interação, esses apoios discursivos cumprem propósitos sociocomunicativos. Dessa forma, postulamos que os sentidos tornam-se mais intersubjetivos (TRAUGOTT, DASHER, 2005).

Neste trabalho, nosso objetivo visa demonstrar como usos em determinadas sincronias contribuem para a formação de um esquema com características próprias do paradigma dos marcadores discursivos de base

*olhar* e *ver*. A captação desses usos possibilita apontar os micropassos de mudança pelos quais contextos específicos passam e, assim, favorecem o surgimento da nova construção. Para demonstrar nossos resultados, apontamos três generalizações consideradas as mais proeminentes na formação do esquema alegado:

- Generalização 1 – surgimento de usos polissêmicos;
- Generalização 2 – perda da valência verbal;
- Generalização 3 – ganho de funções discursivo-pragmáticas.

Considerando que são contextos específicos que favorecem a mudança, nem todos os usos plenos dos verbos *olhar* e *ver* motivam o surgimento de marcadores discursivos. Por essa razão, faz-se necessário traçar generalizações, consideradas como rotinas de convencionalização dos marcadores discursivos pertencentes ao esquema  $[V_v(X)_{af}]_{MD}$ .

Neste trabalho, priorizamos análises qualitativas, porquanto buscamos levantar motivações para tais usos e equacionar as generalizações responsáveis pela formação do esquema. Os dados coletados representam os séculos XV, XVI, XVII, XVIII, XIX e XX. Em nossa coleta de dados, captamos 23 exemplares de marcadores discursivos<sup>1</sup>. Identificamos dois tipos de formação desses marcadores. Um tipo é formado apenas pela base de origem verbal como, por exemplo, *olha* e *vejamos*. O outro tipo é formado por duas subpartes como, por exemplo, *olha aí* e *vejam só*.

### Aporte teórico

Selecionamos o aporte teórico-metodológico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Tal pressuposto de cunho funcionalista segue Martelotta (2011), Cezário e Furtado da Cunha (2013) e Oliveira e Rosário (2015). Com base em Goldberg (1995, 2006), Croft (2001), Bybee (2010) e

---

<sup>1</sup> Os 23 marcadores discursivos levantados são: *olha, olhe, olhem, olha aqui, olhe aqui, olha lá, olhe lá, olha aí, olha bem, olhe bem, olha só, vê, veja, vejam, vejamos, vê lá, veja lá, vejam lá, vê bem, veja bem, vejam bem, vê só, veja só e vejam só*.



Traugott e Trousdale (2013), os autores da LFCU assumem que as unidades básicas da língua são construções. As construções são tomadas como pares indissociáveis de forma-sentido, convencionalizados socioculturalmente. Dessa forma, o esquema  $[V_v(x)_{af}]_{MD}$  é uma construção altamente esquemática, enquanto que *olha*, *olha aqui* e *vê lá* são construções individuais licenciadas diretamente pelo uso linguístico, como apresentadas em (a), (b) e (c).

De acordo com as diretrizes da LFCU, a língua é considerada “uma rede de construções interconectadas em diferentes planos, por relações de natureza diversa, e a gramática é motivada e regulada por fatores estruturais, cognitivos e sociocomunicativos” (OLIVEIRA, SAMBRANA, 2018, p. 331).

No entendimento da convencionalização dos marcadores discursivos, seguimos os conceitos de construcionalização e mudança construcional elaborados por Traugott e Trousdale (2013). Enquanto construcionalização envolve a criação de uma nova construção, a mudança construcional modifica apenas um traço da construção original. Em acréscimo, em concordância com Traugott e Trousdale (2013) e Fischer (2011), hipotetizamos que os mecanismos de neoanálise e analogização impulsionam a mudança categorial de predicado verbal a marcador discursivo.

Na detecção e caracterização dos micropassos de mudança, optamos pela escalaridade contextual proposta por Diewald (2002) e Diewald e Smirnova (2012). Nesses estudos, os autores segmentam a mudança linguística em estágios que se iniciam na mudança semântica, passam pela mudança estrutural, e, devido ao isolamento de certos contextos, um novo uso surge. Após o estabelecimento do novo uso, no nosso caso, um novo marcador discursivo, há uma reorganização no paradigma da nova categoria. Tais estágios são nomeados de *Atípico*, *Crítico*, *Isolado* e *Paradigmatização*.

### **Generalização 1: o surgimento de sentidos polissêmicos**

Este primeiro passo rumo à mudança diz respeito ao surgimento de sentidos polissêmicos nos usos plenos dos verbos *olhar* e *ver*. Essa mudança apenas semântica, pautada em usos de sentido da percepção mental, requisita um afastamento da concretude da experiência do sentido da visão. Vejamos um fragmento para exemplificar essa alegação:

- (1) Qualquer destes que colheres, trabalha por o fazer, que todos são bõs e poucos, e esses que sam, os reis os am. *Olha que tenha bõa carne e o olho e rosto e ventãs* como trata no capitulo derradeiro do açor, salvo que as mãos tenha os dedos grãdes. (*Corpus do Português*, XV, Livro de falcoaria do emperador Enrique da Alemanha)

Em (1), no uso de “*Olha que tenha bõa carne e o olho e rosto e ventãs*”, observamos emergir um sentido mais abstrato em que *olha* significa ‘repare’ ou ‘confira’. O falante requer atenção do ouvinte tanto no objeto físico quanto no modo de proceder à orientação. Nesse contexto atípico, defendemos o início do processo metafórico, motivado pela polissemia.

## Generalização 2: a perda da valência verbal

Conforme os sentidos polissêmicos se estabelecem, a funcionalidade do verbo em direcionar a visão do ouvinte para um objeto físico no espaço se enfraquece. A partir daí, os sentidos veiculados tornam-se ambíguos, e, assim, sujeitos às reinterpretações. Dessa forma, há perda da valência verbal. Essas considerações coadunam com o contexto crítico. A seguir, apresentamos um dado:

- (2) Excomungado seja o mafarrico, que assim me quer atentar logo que entro em casa! *Olha lá que não morresses de fome!* Estás mal acostumado. Louvado seja Deus! Já não há quem queira sofrer neste mundo mortificações! (*Corpus do Português*, XIX, A morgadinha dos Canaviais)

Nos casos de formação dos marcadores discursivos, a perda do complemento é descrita como um gatilho para a formação do novo uso. Nesse posicionamento, “*que não morresses de fome*” não constitui

prototipicamente o complemento, mas uma expressão da opinião avaliativa do falante.

### **Generalização 3: o ganho de funções discursivo-pragmáticas**

Observamos que a mudança de perfil sintático da construção original, ocorrida durante o contexto crítico, favorece a leitura de um sentido virtual de *olhar* e *ver*. Postulamos que a atenção do ouvinte é direcionada ao discurso, que, por sua vez, é carregado de inferências sugeridas pelo falante. Esses elementos não estão mais no centro prototípico da categoria de verbo, ou de advérbio, no caso dos afixoides. Abaixo, passamos a exemplificar a generalização 3:

- (3) Fitou-o, como para perscrutá-lo, e depois, com um sorriso malicioso nos lábios, tornou-lhe: - Pareceu-me perceber uma música de galanteio nessa pergunta. *Vê lá*. Pois nem eu te merecerei indulgência e contemplação? (*Corpus do Português*, XIX, Os Fidalgos da Casa Mourisca)

Em (3), *vê lá* é recrutado como um chamamento de atenção que carrega, pragmaticamente, uma repreensão branda. Observamos ainda que afixoides, nos termos de Booij (2013), de sentido locativo (*lá*, *aqui*, *aí*) ou focalizador (*só*, *bem*) se vinculam à base *olhar* e *ver*. Tal vinculação ocorre no contexto isolado e, sendo assim, forma um novo pareamento. Salientamos que, como uma marca da categoria, o ganho de funções discursivo-pragmáticas surge na orientação da interação.

### **Considerações finais**

Com este trabalho, identificamos generalizações na formação dos marcadores discursivos que englobam o esquema  $[V_v(x)_{af}]_{MD}$ . Podemos afirmar que há um padrão predominante, envolvendo usos polissêmicos, perda do complemento verbal prototípico e ganho de funções discursivo-pragmáticas.

Esclarecemos que há outros micropassos envolvidos na construcionalização dos marcadores discursivos. Podemos citar mudanças prosódicas, deslocamento na linearidade textual, entre outros, entretanto, ressaltamos que nosso objetivo consiste em apontar generalizações que envolvem e justificam a formação dos exemplares do novo paradigma.

## Referências

- BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BOOIJ, G. Morphology in Construction Grammar. In: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (Eds.). **The oxford handbook of construction grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 255-273.
- CROFT, W. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DIEWALD, G. A model for relevant types of contexts in grammaticalization. In: WISHER, I.; DIEWALD, G. (Eds.). **New reflections on grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 103-120.
- DIEWALD, G.; SMIRNOVA, E. “Paradigmatic integration”: the fourth stage in an expanded grammaticalization scenario. In: DAVIDSE, K. et al (Eds.). **Grammaticalization and language change – new reflections**. Amsterdam: John Benjamins, 2012, p. 111-131.
- FISCHER, O. Grammaticalization as analogically driven change? In: NARROG, H.; HEINE, B. (Eds.). **The Oxford handbook of grammaticalization**. Oxford: Oxford University Press: 2011, p. 31-42.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; CEZARIO, M. M. (Org.). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013.
- GOLDBERG, A. **Constructions: a construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, A. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

- MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística**: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, M. R. de; ROSÁRIO, I. da C. (Org.). **Linguística centrada no uso**: teoria e método. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.
- OLIVEIRA, M. R. de; SAMBRANA, V. R. M. Marcadores discursivos de base perceptivo-visual: uma abordagem construcional. **Revista Confluência**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 327-349, 2018.
- TRAUGOTT, E; DASHER, R. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

## **Pesquisa linguística e livro didático: existe interseção possível?**

*Yves Figueiredo de Oliveira* \*

*Celi Maria de Souza* \*\*

### **Introdução**

Segundo Kleiman (2004) em seu artigo “Abordagens da Leitura” – no qual analisa três livros didáticos (LD) editados nas décadas de 70, 90 e 2000, com a finalidade de mostrar de que maneira os resultados das pesquisas sobre leitura estão neles presentes ou não – há, pelo menos, dois marcos distintivos da pesquisa sobre esse campo no Brasil: um situado a partir de meados da década de 70, “período em que começou a pesquisa sobre o tema” (KLEIMAN, 2004, p.14) na Linguística Aplicada, no qual se destacam as abordagens psicossocial e a abordagem sócio-histórica; e outro, caracterizado pela autora como a “verdadeira ruptura epistemológica na pesquisa sobre leitura”, situado na década de 90, quando ocorre “a emergência dos estudos do letramento, que passaram a subsidiar teoricamente a pesquisa sobre a leitura na Linguística Aplicada” (KLEIMAN, 2004, p.15).

A análise empreendida por Kleiman (2004) que, em última instância, discute a qualidade do livro didático, articula-se a dados importantes apontados em outras pesquisas. Jurado & Rojo (2006), por exemplo, ao discutir

---

\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. lpyves@gmail.com.

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. cmsouza@ifes.edu.br.

as experiências práticas de leitura ofertadas pelo LD, o fazem partindo do pressuposto de que seu papel é fundamental na formação de leitores, uma vez que, para uma parcela muito significativa da população escolar brasileira, é o único material impresso disponível. Além disso, afirmam as autoras que “a análise e discussão do trabalho de leitura proposto por esse tipo de material são relevantes, à medida que podem contribuir para que o professor passe a olhar esse material mais criticamente” (JURADO & ROJO, 2006, p.37) de modo a sentir-se apto para ajustá-lo às suas necessidades pedagógicas quer seja complementando-o, quer seja melhorando-o.

Rojo (2013) postula, ainda, que as pesquisas do grupo por ela liderado têm apontado “o papel estruturador e cristizador de currículos desempenhado pelo livro didático” (ROJO, 2013, p.164), ou seja, o livro didático, ou quaisquer outros materiais que cumpram papel semelhante ao dele no ambiente escolar, continua a ser o grande balizador “de uma certa ‘tradição’ na abordagem de seus objetos de ensino” (ROJO, 2013, p.164).

Os trabalhos acima elencados não deixam dúvida acerca da importância das pesquisas sobre o LD. Entretanto, se compararmos o que dizia Kleiman em 2004 sobre esse tipo de material e o que dizia Rojo numa publicação de 2013, parece que os avanços em relação à apropriação das pesquisas linguísticas, além de continuarem dependentes dos documentos oficiais como os PCN e as propostas curriculares estaduais e municipais, continuam tímidos.

Entretanto, não é o que parece sugerir o Guia Nacional do Livro Didático. Para aferir em que medida as pesquisas das autoras Kleiman (2004) e Rojo (2013) encontram suporte ou confronto no discurso veiculado pelo referido Guia, elegeram-se três resenhas de três coleções (doravante C) do *Guia do Livro Didático 2018* (uma delas referente à coleção C-III, de cujo Volume 3 retiraremos nosso objeto de análise): C-I (*Novas Palavras*), C-II (*Esferas da Linguagem*) e C-III (*Língua Portuguesa: linguagem e interação*). Dessas resenhas, elegeram-se a *Introdução* – tópico sem título na resenha – na qual consta um parecer geral sobre a coleção, além do tópico *Leitura* como objetos de comparação.

A análise dos tópicos eleitos conduziu à conclusão de que no tópico *Introdução* as três resenhas destacam o trabalho com textos multimodais – uma das ausências apontadas por Kleiman (2004) – e duas delas (C-I e C-III) chamam a atenção para os diferentes letramentos decorrentes do trabalho com esses tipos de texto.

Quanto ao tópico *Leitura*, as três coleções orientam suas atividades de leitura de modo a formar um leitor proficiente e crítico, privilegiam a diversidade dos gêneros e trabalham com textos multimodais (C-II e C-III). Há ainda o destaque na resenha da C-III para o trabalho “sistemático e consistente com a leitura”. Todas as resenhas atestam, pois, a aproximação entre os resultados das pesquisas e o LD de uma forma que parece contrariar as afirmações de Rojo (2013).

### **Pesquisa e livro didático: paralelos e interseções**

Segundo Rojo (2013), a busca pela adequação a parâmetros e propostas mais recentes não tem garantido uma efetiva mudança na perspectiva de como são tratados os objetos de ensino no LD. Antes, pelo contrário, permanecem, ao menos no que diz respeito ao livro didático de Língua Portuguesa, as velhas concepções já tradicionais se não sobre o que ensinar, certamente sobre o como ensinar. Assim, buscou-se realizar a comparação entre atividades específicas de mesmo conteúdo programático propostas em dois livros didáticos, num recorte temporal de aproximadamente vinte anos, com o objetivo de verificar a ocorrência de modificações em relação ao trabalho com a língua materna em sala de aula.

A primeira obra é o livro didático de Faraco & Moura (1997) e a segunda compõe-se de coletânea didática dos mesmos autores, porém em sua edição mais atual<sup>1</sup>, integrante, inclusive, do conjunto de obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018). A análise

---

<sup>1</sup> FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.



contará com as contribuições de Jurado & Rojo (2006), que se debruçaram sobre a edição de 1997 dos referidos autores numa discussão a respeito da escolarização da leitura. Em geral, as atividades propostas no livro atual muito se assemelham às da edição de 1997. Não há, como na antiga versão, uma denominação específica categorizando a seção de exercícios/atividades. Ao final do texto-base, há um box com resumo biográfico de Mário de Andrade e as questões referentes ao trecho escolhido de “Macunaíma”. Para fins comparativos, disponibilizam-se à esquerda uma questão da edição de 1997 e, à direita, a da última versão da obra (2016), acompanhados de uma breve reflexão.

<p>Seção “Estudo do texto”</p> <p>3. Identifique nas linhas indicadas, os principais traços do caráter de Macunaíma. Utilize apenas substantivos abstratos em sua resposta.</p> <p>a. Linhas 9 a 13    c. Linhas 18 e 19 b. Linhas 17 a 18    d. Linhas 19 e 20</p>	<p>13. Leia:</p> <p><i>Nas conversas das mulheres no pino do dia o assunto eram sempre as peraltagens do herói. [...]</i></p> <p>Essa frase resume as características da personagem Macunaíma. Em seu caderno, procure detalhar essas características, de acordo com o que você leu e conhece sobre essa personagem.</p>
---	--

Nas questões comparadas acima, percebe-se que o objetivo de requerer do aluno a caracterização do personagem Macunaíma se mantém. Porém, na edição mais atual do livro didático, os autores retiram a exigência de que tal caracterização ocorra exclusivamente por meio de substantivos abstratos, favorecendo e ampliando a possibilidade da produção escrita. Assim, o aluno, caso queira, não precisa se restringir apenas à caracterização explícita no trecho analisado da obra, mas pode transpor os limites impostos pelo texto e expressar-se utilizando referências exteriores à obra ou mesmo imaginativas. De certa forma, essa liberdade dada ao estudante pode contribuir com uma discussão mais ampliada sobre o personagem em questão é até mesmo sobre a obra em si, reforçando a perspectiva dialógica da linguagem presente nos documentos oficiais, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN’s).

Nas atividades que se seguem, verifica-se que o ponto de análise por parte do aluno permanece praticamente inalterado. Cobra-se do estudante a verificação e indicação, no trecho do livro lido, do que os autores chamam

na edição de 1997 de “infrações” à gramática normativa relacionadas à ortografia, à pontuação e à regência. Após, os autores solicitam que o aluno identifique expressões recorrentes na oralidade.

Já na edição de 2016, os autores substituem a expressão “infrações à norma culta” por “desvios da gramática normativa” e solicita, como anteriormente, a comprovação de trechos que se desviam da norma culta em relação à pontuação e ortografia. Nesse ponto, há uma novidade na edição mais recente analisada: os autores adicionam uma pergunta mais aberta aos alunos quando questionam qual teria sido a intenção do autor em transgredir a norma culta mesmo sendo ele conhecedor dela.

Assim como na edição de 1997, permanece a demanda por identificação de expressões proverbiais e populares. Entretanto, na edição contemporânea, há uma espécie de explicação no próprio enunciado da questão sobre a ideia do autor de Macunaíma em aproximar a escrita da fala, numa espécie de contextualização da pergunta sobre frases feitas e provérbios. Dessa maneira, nota-se que tal contextualização permite que o aluno entenda o que está sendo requerido dele e o porquê disso.

Nesta edição de 2016, foram incluídas uma questão sobre figuras de linguagem (“*Que palavra do texto é um eufemismo? Explique*”) e uma questão que remete às imagens referentes ao personagem Macunaíma, disponibilizadas no entorno do fragmento selecionado pelos autores do livro didático. Percebe-se, assim como em diversos materiais didáticos mais contemporâneos, uma tendência pela exploração analítica do texto verbal por parte dos estudantes que considere também outras formas de comunicação (perspectiva intertextual, intersemiótica e interdisciplinar). Os autores provocam, ainda, uma discussão apontando para a multimodalidade quando citam a adaptação da obra de Mário de Andrade para o cinema (linguagem audiovisual). Como apontam as resenhas disponíveis no Guia Nacional do Livro Didático, essa coleção tem, entre seus pontos fortes, o trabalho consistente e sistemático com a abordagem de textos multimodais, além do focar diferentes letramentos que envolvem sua leitura e produção de texto.

## Considerações finais

Dessa forma, apesar de as questões propostas em relação ao texto-base serem muito semelhantes, percebe-se que, em comparação com o livro didático de 1997, a coleção contemporânea de Faraco, Moura e Maruxo Jr. intenta se adaptar às novas tendências de uso de língua materna em sala de aula. Analisar textos literários ou não do ponto de vista enunciativo, com menor rigor normativo gramatical, estabelecer relações entre a linguagem verbal e outras linguagens, explorar os recursos estéticos, linguísticos e comunicativos relacionando-os aos processos de significação estão entre as características fundamentais de um livro didático. E, de certa maneira, a coleção mais atual dos referidos autores, tomando-se como base o fragmento literário analisado, consegue se aproximar, mesmo que de forma bem moderada, desses atributos. Percebe-se, portanto, que há uma tentativa de aproximação com as pesquisas em Linguística e pode-se estender essa inferência para outros LD atuais a considerar-se o que nos informa o *Guia do Livro Didático*.

## Referências

- BRASIL. **Guia Digital do PNLD 2018**. Ensino Médio. Brasília: MEC/FNDE. Disponível em: <[www.fnde.gov.br/pnld-2018/index.html](http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/index.html)>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Língua e literatura**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <[http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas\\_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14\\_Parte01\\_arto1.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_arto1.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195.

## **A abordagem da multimodalidade no contexto brasileiro e os desdobramentos para os estudos dos (multi)letramentos: um estado de arte**

*Záira Bomfante dos Santos\**

### **Introdução**

As vivências em congressos, simpósios, mesas redondas, entre outros eventos acadêmicos têm nos dado o privilégio de estabelecer interlocuções com vários pesquisadores que conduzem trabalhos em diversas universidades brasileiras, ressaltando as contribuições da abordagem da multimodalidade. Algo que tem chamado a nossa atenção é o volume de trabalhos em que constam, tanto no título quanto no interior do resumo, o termo “multimodalidade”. Intrigadas com essa recorrência, nasceu o propósito deste trabalho: investigar as pesquisas brasileiras que se ancoraram na abordagem multimodal, no âmbito da comunicação e produção de sentidos. Assim, perquirimos, parcimoniosamente, os caminhos que nos possibilitaram levantar os dados e refletir sobre o que eles poderiam no dizer. Em outros termos, sobre como essa abordagem tem sido agasalhada e concebida nas pesquisas brasileiras.

Dessa forma, buscamos fazer um levantamento das pesquisas produzidas no contexto brasileiro nos últimos cinco anos (2013–2017). Nesse movimento, nosso propósito foi de tentar responder a algumas questões

---

\*Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES, Brasil. [zbomfante@gmail.com](mailto:zbomfante@gmail.com).

como: que tipo de publicações podemos encontrar (artigos, dissertações, teses etc.)? Quais são os temas mais comuns encontrados em tais estudos? Onde, no Brasil, os pesquisadores estão localizados? Que tipo de material tem sido analisado (vídeo, imagens impressas, sites...)? Que referencial tem sido utilizado nessas pesquisas? A parte quantitativa deste artigo utilizou duas plataformas de busca: *Google Acadêmico* e o banco de dados virtual da CAPES – Coordenação para o Melhoramento do Pessoal de Educação Superior, instituição financiada pelo governo brasileiro, responsável por avaliar e regulamentar universidades e faculdades.

Assim, buscamos inventariar os dados a partir dos nossos questionamentos, tentando compreender que tipo de trabalhos/pesquisas poderíamos encontrar no Brasil sobre multimodalidade; que temas seriam mais recorrentes, que referencial ancoram esses trabalhos e que instituições têm se detido sobre essas pesquisas.

## **Panorama das pesquisas no Brasil**

Ao observarmos as contribuições da abordagem multimodal no contexto das pesquisas brasileiras, vemos um impacto muito significativo do uso de seus princípios para a realização de muitos trabalhos. Assim, optamos por inventariar um conjunto de dados, dos últimos cinco anos (2013-2017), publicados em língua portuguesa, a fim de responder aos nossos questionamentos sobre os tipos de publicações que encontramos no contexto brasileiro, quais temas são recorrentes, que tipo de referencial é utilizado, dentre outros. A seguir, na Fig. 1<sup>1</sup>, mostramos um resumo dos passos metodológicos de pesquisa e catalogação.

---

<sup>1</sup> Baseada na metodologia *CRISP-DM* (*Cross Industry Standard Process for Data Mining*).

Figura 1 – Passos metodológicos



Fonte: elaborado pela autora

Ao inventariarmos dados sobre teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos 421 ocorrências e 286 ocorrências na plataforma da CAPES. Essa busca foi guiada por palavras de chave como “multimodalidade” e “multimodal”. Dos dados levantados e analisados, excluimos 230 trabalhos escritos em inglês ou em que a multimodalidade aparecia ligada a outra área de pesquisa, dentro de outra perspectiva, sem nenhuma relação com a área de comunicação. Feito esse filtro, chegamos a um resultado de 477 produções de dissertações e teses nesse recorte de tempo.

No que se refere às produções de artigos em periódicos, livros ou anais de congresso, buscamos inventariar os dados a partir de buscas do *Google Acadêmico*, filtrando produções publicadas em língua portuguesa de 2013- 2017 e utilizando as mesmas palavras chaves, multimodalidade, multimodal, usadas nas dissertações e teses. Com esses critérios, deparamo-nos com o volume de 1.748 trabalhos, sendo necessário excluir 882 produções em outra língua ou em que o termo “multimodalidade” apareceu dentro de outra perspectiva, algo comum tanto para o filtro das dissertações e teses quanto para os artigos e capítulos de livro. Após a exclusão desse volume de trabalho, chegamos a um denominador de 886 produções, sendo necessário, dentre desse quantitativo, excluir 327 ocorrências duplicadas. Assim, diante dessas exclusões, chegamos ao número de 539 produções sendo que 85 não eram artigos, mas sim resumos,

resenhas etc. Logo, fizemos o filtro chegando a um total de 454 produções. Posteriormente, foi necessário incluir 21 ocorrências a que tivemos acesso e que não apareceram nos resultados do *Google*. Feito o levantamento dos dados a partir desses critérios metodológicos, chegamos ao seguinte resultado sobre os tipos de publicação no Brasil entre 2013-2017 em interface com a abordagem:

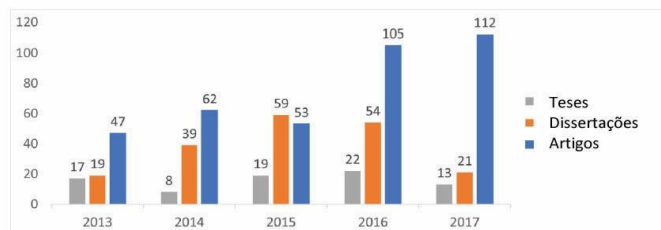
Tabela 1 – Tipos de publicação

Tipo	Quantidade
<b>Teses de doutorado</b>	<b>79</b>
<b>Artigos</b>	<b>379</b>
Periódico	245
Capítulo de livro	25
Anais de congresso	109
<b>Dissertações de mestrado</b>	<b>192</b>
<b>Total</b>	<b>650</b>

Fonte: elaborado pela autora

Conforme a síntese da tabela anterior, podemos perceber o volume significativo de dissertações, teses e artigos, distribuindo-se anualmente da seguinte forma:

Gráfico 1 – Produções por ano



Fonte: elaborado pela autora

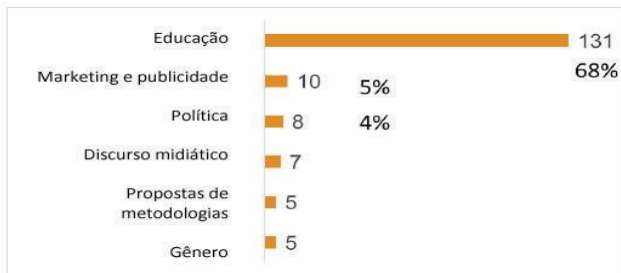
O gráfico anterior registra um crescimento gradativo das produções no decorrer de cada ano, sendo importante registrar que em todos os anos, com exceção de 2015, houve um volume de artigo superior em relação aos demais trabalhos. Esse volume maior atribuímos às características do



gênero e a popularização dos resultados de pesquisas em nível de mestrado e doutorado.

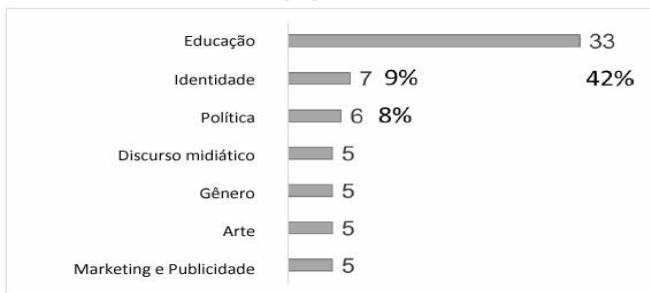
De acordo com as informações aventadas, percebemos um número crescente de pesquisas que buscam os princípios da abordagem multimodal como referencial para análise de objetos de pesquisa. Um dos questionamentos que aguçou nossa curiosidade residia em compreender quais eram as principais temáticas que perpassavam essas pesquisas. Ao reunir os dados e categorizá-los por temáticas, encontramos a seguinte disposição para as dissertações e teses:

**Gráfico 2** – Temas de pesquisas mais recorrentes nas dissertações

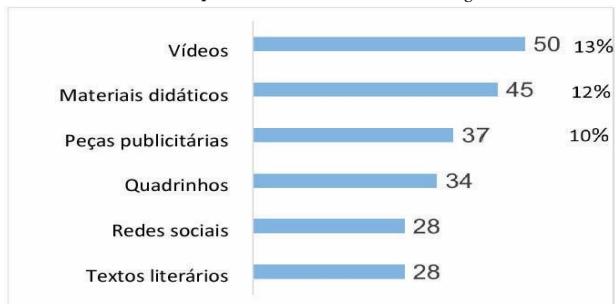


Fonte: elaborado pela autora

**Gráfico 3** – Temas de pesquisas mais recorrentes nas teses



Fonte: elaborado pela autora

**Gráfico 4** - Materiais mais analisados nos artigos

Fonte: elaborado pela autora

Diante de todo esse levantamento, vemos uma tendência dos pesquisadores brasileiros de usar esse referencial para nortear seus trabalhos de pesquisa, visto que uma perspectiva de linguagem que coloca a apenas o verbal no centro das discussões não dá conta de abarcar as complexidades que estão envolvidas no processo de comunicação e representação. A proeminência das principais temáticas como educação, publicidade, discurso midiático e análises de material midiático bem como vídeos etc. coloca em discussão a supremacia da língua nesses objetos de pesquisa e delimita o que salta aos olhos dos pesquisadores no cenário nacional.

### Considerações Finais

Os dados revelam que a abordagem multimodal no contexto brasileiro tem sido, erroneamente, percebida como uma teoria independente, que possibilita conjugar e descrever o uso modos/recursos na produção de significados. É mister salientar, diante do que asseveram Bezemer e Kress (2016), que a multimodalidade constitui-se em um campo fértil para a Semiótica Social, visto que está ancorada em pressupostos teóricos, conforme previamente elucidado na primeira parte deste trabalho, e, portanto, não se constitui em uma nova teoria, mas em um modelo de comunicação que fornece ferramentas de análise que podem tanto auxiliar o entendimento de como os significados são construídos. É fato que muitas discussões têm sido tecidas por pesquisadores e muitas questões ainda

estão em debate, por exemplo, noção de letramento; modo, *affordances* e multimodalidade, enquanto fenômeno de comunicação.

## **Referências**

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame**. London: Routledge, 2016.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**