

VOL II

POR PALAVRAS E GESTOS

A ARTE DA LINGUAGEM

Patrícia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira
(Organizadoras)



**EDITORIA
ARTEMIS**
2020

VOL II

POR PALAVRAS E GESTOS

A ARTE DA LINGUAGEM

Patrícia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira
(Organizadoras)



**EDITORIA
ARTEMIS**
2020

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Diagramação: Helber Pagani de Souza
Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Editora Chefe:

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Organizador:

Wilson Noé Garcés Aguilar

Bibliotecário:

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College - USA
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín - Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca - Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P832 Por palavras e gestos [recurso eletrônico] : a arte da linguagem vol II
/ Organizadoras Patricia Vasconcelos Almeida, Mauriceia Silva
de Paula Vieira. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-11-8

DOI 10.37572/EdArt_118310720

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva de
Paula. II. Almeida, Patricia

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



EDITORA
ARTEMIS

2020

Editora Artemis
Curitiba-Pr Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

APRESENTAÇÃO

Os estudos que envolvem a linha de ensino-aprendizagem de línguas, seus métodos e seus princípios, percorrem searas diversas e acabam por tangenciar as questões relacionadas aos aspectos culturais. Por essa razão, é recorrente a menção de que língua e cultura são indissociáveis, posição essa reverberada por Kramsch (1998) que, há mais de duas décadas, já afirmava que as línguas expressam e simbolizam realidades culturais.

Desta forma, seja nos aspectos instrumentais da língua, seja nas especificidades do ensino da língua materna, neste caso a língua portuguesa, bem como nas peculiaridades do ensino de língua estrangeira - língua inglesa e língua portuguesa para estrangeiros - e ainda na sutileza da língua brasileira de sinais e da língua indígena, os aspectos linguísticos estão entrelaçados às questões culturais.

Considerando também as oportunidades e possibilidades oriundas de um novo saber constituído pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas, é possível perceber que independentemente do prisma em que se observa, se estuda e se teoriza o processo de ensino-aprendizagem da língua, as premissas da internacionalização se fazem presentes quando a intenção é fornecer subsídios que viabilizem as trocas interculturais entre os aprendizes de línguas. Não limitado aos aspectos linguísticos, é possível encontrar no ensino da literatura, dos gêneros textuais, dos enunciados - e porque não mencionar dos comportamentos sociais vistos como uma manifestação de linguagem - congruências que permitem ressaltar sua significação em benefício do aprendiz de línguas.

Assim, esperamos que este segundo volume do livro *Por Palavras e Gestos: A Arte da Linguagem* seja mais uma contribuição para os profissionais e estudiosos que se veem envolvidos na busca da compreensão dos diversos aspectos que constroem o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Patricia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira

SUMÁRIO

O ENSINO DE LÍNGUAS E SUAS NUANCES

CAPÍTULO 1	1
A LINGUAGEM DE ALUNOS DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	
Elaine Lima de Sousa Marta de Faria e Cunha Monteiro	
DOI 10.37572/EdArt_1183107201	
CAPÍTULO 2	13
UM ESTUDO SOBRE A VARIAÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA INGLESA	
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima Aline das Graças Monteiro Miranda Barros	
DOI 10.37572/EdArt_1183107202	
CAPÍTULO 3	27
LEITURA E PRODUÇÃO DE SINOPSE DE FILMES: EM CENA A COMPREENSÃO INTERCULTURAL DO CINEMA ¹	
Alana Oliveira da Cruz Ventura Risonete Lima de Almeida	
DOI 10.37572/EdArt_1183107203	
CAPÍTULO 4	37
A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS POR FALANTES DO INGLÊS E A PERMEABILIDADE DA INTERLÍNGUA	
Edith Santos Corrêa	
DOI 10.37572/EdArt_1183107204	
CAPÍTULO 5	51
ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS: PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE TAREFAS	
Catarina Castro	
DOI 10.37572/EdArt_1183107205	
CAPÍTULO 6	63
O REFLEXO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO DA VIOLÊNCIA NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA O ENSINO DO PLE	
Javier Martín Salcedo	
DOI 10.37572/EdArt_1183107206	
CAPÍTULO 7	76
O ROTEIRO CULTURAL COMO CAMINHO PARA A INTEGRAÇÃO DO OUTRO	
Maria Isabel Cipriano Machado	
DOI 10.37572/EdArt_1183107207	
CAPÍTULO 8	88
LETRAMENTO INTERCULTURAL BILÍNGUE NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TUPANA YPORÓ EM IRANDUBA, MUNICÍPIO DO ESTADO DO AMAZONAS	
Alesandro de Lima Gomes Francisca de Lourdes Souza Louro	
DOI 10.37572/EdArt_1183107208	

CAPÍTULO 9 105

AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO IFMT CAMPUS BARRA DO GARÇAS: OPORTUNIDADES E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Renata Francisca Ferreira Lopes
Rafael José Triches Nunes
Elisângela Kipper
Ana Paula Vasconcelos da Silva
Renan Rezende Coelho
Kelly Cristhel do Nascimento Pimentel
Kátia Caetano Diniz Bonfim
Raquel Araújo Mendes de Carvalho

DOI 10.37572/EdArt_1183107209

OUTROS SENTIDOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUAS

CAPÍTULO 10 119

A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO PODE SER UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR?

Frank Alves Damasceno

DOI 10.37572/EdArt_11831072010

CAPÍTULO 11 130

LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA APLICÁVEL AO ENSINO MÉDIO

Manoel Cândido Nogueira (UFCG)
Leandro de Souza França (UFCG)
Hérica Paiva Pereira (UFCG)

DOI 10.37572/EdArt_11831072011

CAPÍTULO 12 141

DISCURSO MONOLÍNGUE E PRÁTICAS DE TRANSLINGUISMO: UM ESTUDO SOBRE OS ENUNCIADOS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Noêmia Maria de Souza

DOI 10.37572/EdArt_11831072012

CAPÍTULO 13 152

O MITO AMAZÔNICO: UMA TRADIÇÃO ORAL

Micheline Tacia de Brito Padovani

DOI 10.37572/EdArt_11831072013

CAPÍTULO 14 162

ASPECTOS SIMBÓLICOS DO ALEITAMENTO MATERNO

Danielle de Fatima Silva Ferreira

DOI 10.37572/EdArt_11831072014

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 178

ÍNDICE REMISSIVO 179

A LINGUAGEM DE ALUNOS DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Data de submissão: 20/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Elaine Lima de Sousa

Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Manaus – Amazonas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2854-191X>

Marta de Faria e Cunha Monteiro

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Manaus – Amazonas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5931-079X>

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo geral investigar as representações de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional Tecnológica no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) – Leitura. O aporte teórico referente às representações na Linguística Aplicada foi embasado em Celani e Magalhães (2002) e Freire e Lessa (2003). Quanto à Abordagem de Ensino-Aprendizagem de IFE, foi ancorado em Bedin (2017), Dudley-Evans e St. John (1998), Hutchinson e Waters (1987), Monteiro (2009), Paltridge e Starfield (2013), Ramos (2019) e Sousa (2019). A pesquisa foi realizada na esfera da Linguística Aplicada, de caráter qualitativo

e teve como referencial metodológico o estudo de caso (STAKE, 2003). O contexto foi uma das turmas da EJA no IFAM e como instrumentos de pesquisa foram utilizados dois questionários, um de perfil e outro investigativo, com nove participantes, alunos desse curso. Os resultados apontaram que a linguagem manifestada por meio das representações, sugere a valorização do ensino-aprendizagem de vocabulário *técnico* em inglês, além de considerarem IFE como uma abordagem rápida e fácil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Tecnológica. Inglês para Fins Específicos. Representações.

THE LANGUAGE OF ENGLISH STUDENTS FOR SPECIFIC PURPOSES IN TECHNOLOGICAL PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: This work aimed to investigate the representations of students of Youth and Adult Education (EJA) integrated with Technological Professional Education at the Federal Institute of Amazonas (IFAM) on teaching-learning English for Specific Purposes (ESP) - Reading. The theoretical contribution regarding representations in Applied Linguistics was based on Celani and Magalhães (2002) and Freire and Lessa (2003).

As for the ESP Teaching-Learning Approach, it was anchored in Bedin (2017), Dudley-Evans and St. John (1998), Hutchinson and Waters (1987), Monteiro (2009), Paltridge and Starfield (2013), Ramos (2019) and Sousa (2019). The research was a study in the sphere of Applied Linguistics, of a qualitative character and had as a methodological reference case study research (STAKE, 2003). The context was one of the classes of EJA at IFAM, as research instruments, two questionnaires were used, one of profile and the other investigative, with nine participants, students of that course. The analysis of the language the participants used to express their representations, suggests a valuing of the teaching-learning of technical vocabulary in English, in addition to considering ESP as a quick and easy approach.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Technological Professional Education. English for Specific Purposes. Representations.

1 . INTRODUÇÃO

O Inglês para Fins Específicos (IFE) ou *English for Specific Purposes* (ESP), também conhecido como Inglês Instrumental é um dos ramos do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) e surgiu no Brasil no fim da década de 1970 com trabalhos desenvolvidos em universidades brasileiras e, posteriormente, nos Institutos Federais, antigas escolas técnicas (CELANI ET AL., 1988).

No Amazonas, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) implementou o ensino-aprendizagem de IFE em 1985 (MONTEIRO, 1999), permanecendo até os dias atuais (SOUSA, 2017; SOUSA, 2019).

O interesse por IFE fez despertar pesquisas na Linguística Aplicada, inclusive adotando as representações como objeto de estudo (ARAKI, 2013; LOPES, 2014; MONTEIRO, 2009, entre outros). Segundo Celani e Magalhães (2002) as representações reveladas pela linguagem compreendem, entre outros aspectos, as constantes interações e negociações entre os participantes. Dessa forma, neste capítulo apresentamos um estudo que visou investigar as representações de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional Tecnológica no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) – Leitura.

Para tanto, este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o conceito de representações na Linguística Aplicada. Na sequência, expomos acerca de IFE e sua diferença do Inglês Geral. Em seguida, discutimos os dados gerados na pesquisa à luz do referencial teórico e de estudos com resultados semelhantes. Por fim, nas considerações finais, tecemos comentários ampliando os resultados encontrados até as contribuições para a área.

2 . A LINGUAGEM DAS REPRESENTAÇÕES NA LINGÜÍSTICA APLICADA

Segundo Celani e Magalhães (2002, p. 321), à luz da Linguística Aplicada e da perspectiva sócio-histórica e cultural, as representações são definidas como um conjunto de significações que surgem das frequentes negociações entre os indivíduos da interação, sendo que novas significações, expectativas, intenções, valores e crenças brotam e estão diretamente ligadas a “[...] a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.”

As autoras defendem que essas constantes negociações estão presentes na interação entre pessoas, as quais denominam “agentes”, dentro de seu contexto sócio-histórico e cultural, e acrescentam que questões políticas, ideológicas e teóricas influenciam as representações dos agentes sobre “[...] seu saber, seu saber fazer e seu poder para agir” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Já Freire e Lessa (2003, p. 174), fundamentadas nas **crenças**, nas **representações**, também na esfera da Linguística Aplicada e nas **representações sociais**, concebem representações como “[...] maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem [...]”. Segundo as autoras, o repertório vocabular e simbólico expressado pelos indivíduos permitem que se tenha noção da “relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo”. Por conseguinte, cada indivíduo tem a possibilidade de construir, por meio das interações em ambientes diversos, “[...] um repertório de interpretações que o habilita a fazer sentido dos fenômenos que vive, interpretando-os e reinterpretando-os continuamente” (FREIRE; LESSA, 2003, p. 174).

São muitas as pesquisas que vêm adotando as representações para o desenvolvimento de estudos no âmbito da Linguística Aplicada e, à título de exemplificação, trazemos à baila três que focaram especificamente em representações no ensino-aprendizagem de IFE (ARAKI, 2013; LOPES, 2014; MONTEIRO, 2009).

A primeira, de Araki (2013), investigou as representações do ensino-aprendizagem de línguas na perspectiva do professor; a segunda, de Lopes (2014), estudou as transformações ocorridas nas representações acerca da disciplina Inglês Instrumental de alunos universitários de um Curso Superior de Turismo e Hotelaria e, finalmente, Monteiro (2009) que investigou representações de professores de inglês de uma Universidade Federal sobre o ensino-aprendizagem de IFE.

Diante do exposto, podemos afirmar que este estudo se alinha aos de Araki (2013), Lopes (2014) e Monteiro (2009), por tratar de representações no ensino-aprendizagem de IFE e adotar os conceitos de Celani e Magalhães (2002) e de Freire e Lessa (2003) como bases epistemológicas da teoria das representações na Linguística Aplicada.

A seguir, apresentamos a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos.

3 . INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), a Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) não foi um movimento planejado, mas, um fenômeno que cresceu de convergências simultâneas, operadas de várias maneiras no mundo após a Segunda Guerra Mundial com os avanços da expansão científica, tecnológica, econômica. Dessa forma, as demandas surgidas e as restrições de tempo passaram a exigir cursos de inglês com objetivos claramente definidos, o que levou ao desenvolvimento de IFE em cinco fases, expostas a seguir.

A primeira fase ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970 e tratava da análise de registro, na qual os pesquisadores identificavam os conteúdos gramaticais e lexicais que deveriam ser abordados nos diferentes cursos (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A segunda fase envolveu estudos que voltavam sua atenção para o nível da retórica ou do discurso, buscando compreender como as frases combinadas com o discurso produziam significado (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A terceira fase compreendeu a análise da situação-alvo, também conhecida como análise de necessidade e consistia em estabelecer procedimentos para delimitar as necessidades do aluno na aprendizagem da língua, ou seja, em que contexto os aprendizes usariam a língua. Após esses procedimentos, o curso de IFE seria desenhado com os conteúdos e as características linguísticas da situação-alvo (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

A quarta fase, intitulada “habilidades e estratégias”, ocorreu na década de 80 e enfatizava a cognição para o desenvolvimento de estratégias interpretativas destinadas a atender às necessidades de leitura dos alunos. Nessa fase, foram elaborados materiais que focavam principalmente estratégias que destacavam as habilidades de leitura e escuta, além de levar o aprendiz a refletir sobre como o significado era produzido, quer fosse pelo discurso escrito ou falado (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Na quinta fase, a centralização foi dada ao processo de aprendizagem e, nas palavras dos autores, “[...] a abordagem de IFE deve estar baseada no entendimento dos processos de **aprendizagem** da língua”¹ (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 14, grifo dos autores). Esse processo de aprendizagem leva em consideração que os alunos são diferentes e aprendem de diferentes maneiras, portanto, trabalhos em duplas e em grupo podem solucionar algumas dessas desigualdades (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

A experiência direta na atuação em IFE e o conhecimento do desenvolvimento dessas fases, entre outros aspectos, levaram Hutchinson e Waters (1987) a conceituarem IFE como uma metodologia de ensino em que conteúdos e métodos

¹ Tradução nossa para: “[...] approach to ESP must be based on an understanding of the processes of language **learning**”. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 14, grifo dos autores)

são baseados nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Semelhantemente, outros autores que teorizam sobre IFE, lançaram definições sobre o assunto, como exemplo, citamos Dudley-Evans e St. Johns (1998) que caracterizaram IFE como planejado para atender às necessidades específicas do aluno.

Paltridge e Starfield (2013) definem IFE como ensino-aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira em que o foco dos alunos está em usar inglês para um fim particular. Já Sousa (2019, p. 38) ancorada na literatura de IFE o define como “[...] uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas que foca uma ou duas habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever) em detrimento das demais.” e prosseguindo, explica que IFE é voltado para pessoas específicas que precisam se comunicar em inglês por motivos pessoais, profissionais e acadêmicos (SOUSA, 2019).

Nessa direção, Ramos (2019, p. 37) redefine IFE como “[...] um curso que é baseado em necessidades dos alunos para contextos específicos, contendo linguagem, temas, conteúdos, relacionados às áreas de atuação [...]” e para complementar, a autora também ressalta que o conhecimento especializado advém do próprio aluno que é profissional ou acadêmico que atua nessas áreas específicas.

Uma vez trazidas algumas das definições de IFE, expomos, a seguir, a diferença entre IFE e Inglês Geral ancoradas em Hutchinson e Waters (1987) que reconhecem em ambos a necessidade de se aprender inglês. Entretanto, no ensino-aprendizagem de IFE, tem-se a **consciência** dessa necessidade. Para os autores, o Inglês Geral envolve o ensino genérico dos conteúdos em inglês, ao passo que IFE envolve a **consciência** do que se quer aprender, e isso deve compreender uma parte específica da língua.

Em contexto brasileiro, Bedin (2017) diferencia língua para fins gerais de Língua para Fins Específicos por meio de algumas características, como o contexto, as metas, a análise de necessidades e as habilidades. A primeira, língua para fins gerais, tem seu contexto em escolas e centros de idiomas, as necessidades não são específicas, as metas são amplas, a análise de necessidades é indireta e se trabalha as quatro habilidades linguísticas. A segunda, Língua para Fins Específicos, tem contexto específico que pode ser profissional ou acadêmico, suas necessidades de aprendizagem são específicas, a análise de necessidades é direta, e a definição das habilidades variam de acordo com o propósito dos alunos e/ou do curso.

A seguir, expomos a metodologia adotada nesta investigação.

4 . O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa apresentada foi ancorada no paradigma qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006) e realizada por meio de um estudo de caso o qual, segundo Stake

(2003) deve ser voltado para a unidade e para construir um conhecimento sistemático acerca do único objeto, além disso, pode-se estudar o caso de forma holística, hermenêutica, por inteiro, orgânica e cultural.

Os instrumentos foram dois questionários, um de perfil e outro investigativo, elaborados com base em Monteiro (2009; 2014), aplicados via formulários do Google e enviados para o meio dos e-mails dos participantes. O estudo foi antecipadamente pilotado, seguindo as recomendações de Dörnyei (2011), que justifica que a pilotagem dos instrumentos traz confiabilidade e validade aos resultados.

O contexto da investigação foi uma das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Profissional Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas na disciplina Língua Inglesa I no Curso Técnico em Manutenção e Suporte de Informática. A pesquisa contou com nove participantes cuja faixa etária variou de 19 a 37 anos.

A análise dos dados foi ancorada nos dispositivos da análise de conteúdo de Bardin ([1977] 2001) que sistematiza procedimentos para a organização e discussão dos dados, entre os quais destacamos a proposição de inferências, interpretações e a abertura à novas descobertas.

A seguir, discutimos e analisamos os dados.

5 . A LINGUAGEM QUE REVELA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE IFE-LEITURA

Nesta seção apresentamos a discussão dos dados por meio da linguagem dos alunos da EJA integrada à Educação Profissional Tecnológica e para melhor organizá-la explicitamos, primeiramente, as categorias de análise, seguidos de excertos, contendo, entre parênteses, o nome fictício do participante e o instrumento do qual o excerto foi retirado, em conformidade às abreviações que seguem: Questionário Investigativo/Pergunta (QI/P)².

A primeira categoria de análise das representações foi **aprender inglês rápido**, emergida a partir do seguinte excerto:

[1] Uma **forma de aprendizagem rápida** e com transparência. (Gregório – QI/P3).

No depoimento acima, ficou clara a representação de que, para Gregório, o ensino-aprendizagem de IFE – Leitura é uma aprendizagem rápida. O participante atribuiu a qualidade **rápida** à forma de **aprendizagem**, que evidencia, na visão dele, que a metodologia usada nas aulas possibilitou o aprendizado em um tempo reduzido.

Para explicar a representação de IFE como inglês rápido, é válido lembrar que, após a Segunda Guerra Mundial, a expansão científica, tecnológica, econômica, e

2 Vide questionário completo em Sousa (2019). [https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7360/5/Disserta%
c3%a7%-c3%a3o_ElaineSousa_PPGL](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7360/5/Disserta%c3%a7%-c3%a3o_ElaineSousa_PPGL)

as restrições de tempo demandaram por cursos de inglês com objetivos claramente definidos (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Por esse motivo, entre outros, os cursos de IFE devem ser planejados para atender propósitos bem definidos a fim de desempenhar tarefas específicas em seus contextos específicos em um prazo determinado (HUTCHINSON; WATERS, 1987; MONTEIRO, 2009; RAMOS, 2005).

Tal representação converge para os resultados obtidos por Monteiro (2009) de que IFE possibilita um ensino-aprendizagem rápido e pressupõe curta duração. A autora atribui esse dado ao fato de os cursos ou disciplinas de IFE no Brasil terem uma carga horária média entre 30 e 60 horas.

Sendo assim, os dados indicam que Gregório relacionou que aprender inglês por meio da metodologia de IFE – Leitura é uma forma de aprendizagem rápida, tendo em vista que a disciplina Língua Inglesa I no IFAM dispõe de 40 horas e trabalha conteúdos voltados para a área do curso com base na análise de necessidades já realizada.

A segunda categoria de análise das representações que emergiu sobre o ensino-aprendizagem de IFE com ênfase em leitura foi **aprender inglês com facilidade**:

[2] É uma forma de aprender inglês **mais facilmente**. (Benjamim – QI/P1).

[3] Uma forma **mais fácil** das pessoas aprenderem inglês, **dependendo de suas áreas de trabalho**. (Eunice – QI/P3).

Em suas representações, Benjamim revelou que o ensino-aprendizagem de IFE – Leitura é uma maneira de aprender **mais facilmente** inglês e usou dois advérbios para explicar essa forma de aprender: o primeiro de intensidade, **mais**, e o segundo, de modo, **facilmente**, no qual pareceu de forma implícita fazer uma comparação entre Inglês Geral e IFE – Leitura, ao mesmo tempo em que reconheceu que aprendeu tanto por um quanto por outro. Entretanto, Benjamim considerou mais fácil aprender por meio de IFE – Leitura.

Eunice também deixou subtendida uma comparação entre duas formas de aprender inglês, Inglês Geral e IFE – Leitura. Contudo, destacou que esse último é **mais fácil**, e ressaltou, **dependendo de sua área de trabalho**, o que nos leva a crer que a participante ponderou que, de acordo com a área de formação e as habilidades a serem desenvolvidas, o IFE - Leitura pode ser mais fácil, ou não.

Conforme já discutido no referencial teórico deste capítulo, há algumas características que diferem o Inglês Geral do IFE, como a definição do contexto, a delimitação da habilidade específica (BEDIN, 2017) e a consciência das necessidades dos alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Assim, as representações de Benjamim e Eunice de que IFE – Leitura é aprender inglês **mais facilmente** e **mais fácil**, respectivamente, indicam uma comparação entre o inglês que haviam estudado até então e o dos cursos de idiomas, com o do IFE. Essa representação é corolário do

desenvolvimento da disciplina Língua Inglesa I na EJA do contexto no qual a pesquisa foi realizada. Nessa turma, a ênfase foi dada em uma habilidade linguística, com conteúdo restrito ao contexto profissional e acadêmico, na área de concentração do curso.

Prosseguimos discutindo a terceira categoria de análise das representações de ensino-aprendizagem de IFE, **aprender inglês técnico**, trazendo os seguintes excertos:

[4] É conhecer **palavras novas**, adquirir um bom **conhecimento na área** [...]. (Antônio – QI/P1).

[5] É um ensino com base em uma **determinada área**. Por exemplo, na minha área de informática eu aprendi com minha professora as **principais palavras**, sendo assim **tenho uma ideia de todo o texto**. (Eduardo – QI/P3).

[6] Uma **forma mais fácil** das pessoas aprenderem inglês, dependendo de suas áreas de trabalho. (Eunice – QI/P3).

[7] Se estou cursando **informática**, o inglês que está sendo ministrado será **voltado para o curso e não a nível geral do Ensino Médio**. (Fileto – QI/P1).

[8] Inglês voltado para área técnica. (Fileto – QI/P3).

[9] É aprender sobre o **cotidiano da área técnica** na língua inglesa. (Gregório – QI/P1).

[10] Bom, estudar **inglês para mim é fundamental**, principalmente na área técnica que estou estudando. (Guilherme – QI/P1).

[11] Sempre é bom entender o que estamos lendo ou falando, isso ajuda demais, ainda mais na área que eu me encontro [informática]. (José – QI/P1).

Observando-se a linguagem dos participantes, vê-se que eles fazem escolhas como **conhecimento na área, determinada área, área de informática, voltado para o curso, área técnica, cotidiano da área técnica e área que eu me encontro**, para apresentar a representação de que aprender IFE é aprender inglês técnico. Os dados apontam que, provavelmente, esses termos tenham sido incorporados pelas experiências advindas das aulas de leitura e com a própria resolução dos exercícios, uma vez que, algumas justificativas para tal representação são: aprender **palavras novas, forma mais fácil** de aprender, **não é Inglês Geral, ter uma ideia de todo o texto** e que **estudar inglês é fundamental**.

Na verdade, essas representações vão ao encontro do mito combatido por Ramos (2005) de que IFE é Inglês Técnico e, como explica a autora, essa tendência tem duas motivações como origem. A primeira, porque os assuntos tratados nos cursos têm especificidades que integram os conteúdos programáticos das disciplinas, e a segunda devido à adesão dos Institutos Federais ao Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras coordenado pela Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo que teve, entre outros objetivos, a difusão da abordagem de IFE no Brasil (CELANI ET AL., 1988; HOLMES; CELANI, 2006; RAMOS, 2009). Cabe ressaltar que essas representações de que o ensino-aprendizagem de IFE é Inglês Técnico também foram encontradas nos trabalhos de Araki (2013) e Monteiro (2009).

Assim, remetendo-nos ao contexto desta pesquisa, percebemos que seus participantes corroboram a representação de que IFE – LEITURA é Inglês Técnico. Na verdade, o que foi desvelado por eles, a saber, de que IFE está voltado para a área técnica, vai ao encontro das características de IFE expostas na fundamentação teórica: por atender necessidades específicas de alunos, centrar na língua, dar ênfase em uma habilidade e diferir do Inglês Geral (BEDIN, 2017; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

A quarta e última categoria de análise encontrada é a das representações de que IFE – Leitura significa **aprender vocabulário em inglês**, conforme segue os depoimentos:

[12] É conhecer **palavras novas**, adquirir um bom conhecimento na área [...]. (Antônio – QI/P1).

[13] É um ensino com base em uma determinada área. Por exemplo, na minha área de informática eu aprendi com minha professora **as principais palavras**, sendo assim tenho uma ideia de todo o texto. (Eduardo – QI/P3).

A linguagem dos participantes acima revelou que IFE – Leitura significa aprender vocabulário em inglês. Os verbos escolhidos por Antônio e Eduardo para descrever o vocabulário envolvido nas aulas foram: **conhecer** e **aprender**. Para interpretar tais escolhas, traçamos um paralelo com a ocupação de cada um. O primeiro, Antônio, era, à época, estudante do curso técnico em manutenção e suporte de informática e revelou que, para ele, IFE – Leitura significa **conhecer palavras novas**. Assim, fica entendido que, pelo fato de ainda não atuar na área de formação, as escolhas **conhecer** e **novas** estariam ligadas a alguém que quisesse **adquirir um conhecimento da área**. Já Eduardo trabalhava, à época, na área de informática e apontou dois aspectos. O primeiro, que IFE – Leitura é **um ensino de determinada área**, e o segundo, **aprender principais palavras**.

Conforme discutido anteriormente, na primeira fase de IFE, a análise de registro foi desenvolvida por volta das décadas de 1960 e 1970 e visava o levantamento do vocabulário específico das áreas de atuação dos aprendizes (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Desde essa época, estudos já apontavam que apenas 9% do total do vocabulário na escrita científica era de termos técnicos, sendo esse léxico o que menos apresentava problema de compreensão aos alunos por serem usados internacionalmente, trabalhados a partir do conhecimento em questão (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Finalizando, apresentamos o resumo dos resultados acima expostos, revelados por meio das quatro categorias de análise e sintetizados nos parágrafos a seguir.

Na primeira categoria de análise, os dados revelaram que IFE – Leitura é aprender inglês rápido, o que possivelmente vem dos objetivos claramente definidos apontados por Hutchinson e Waters (1987) e da carga horária definida entre 30h a 60h, conforme já discutido por Monteiro (2009), além de os conteúdos ministrados serem planejados com base na análise de necessidades.

Na segunda categoria de análise, os dados apontaram que IFE – Leitura é aprender inglês com facilidade, o que vem de uma comparação entre o Inglês Geral e o IFE – Leitura, e que este último é mais fácil por envolver apenas uma habilidade, ter um conteúdo focado na área de atuação do curso e no contexto profissional do aluno.

Na terceira categoria de análise, os participantes reiteraram o mito combatido por Ramos (2005) de que IFE é Inglês Técnico, o que foi reforçado devido os jargões da área serem conhecidos por “termos técnicos”.

Na quarta categoria de análise, emergiu a representação de que IFE – Leitura significa aprender vocabulário em inglês o que se dá como resquício da análise de registro vigente de 1960 e 1970 (MONTEIRO, 2009). Contudo entendemos que, por se tratar de um público jovem e adulto, pode haver entre eles, uma preocupação maior em aprender e memorizar o vocabulário em inglês, além de haver tentativas de tradução.

Diante dessas análises, concluímos que IFE é uma metodologia que viabiliza um ensino-aprendizagem rápido, por trabalhar o conteúdo com objetivos definidos e por ter uma carga horária curta; que enfatiza uma habilidade linguística que tenha se destacado em uma análise de necessidades e que pode envolver o vocabulário técnico, uma vez que utiliza textos técnicos em suas aulas.

A seguir, as considerações finais.

6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as representações dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional Tecnológica do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) – Leitura e, à guisa de conclusão, tecemos duas considerações.

A primeira é que na sala de aula de Inglês para Fins Específicos (IFE) – Leitura os alunos em formação profissional valorizam o ensino-aprendizagem de vocabulário específico e os que já atuam na área, compartilham seus conhecimentos específicos procurando aprender as principais palavras (verbos, substantivos, adjetivos,

compreendendo também advérbios, preposições e conjunções) para ter uma ideia geral do texto e, posteriormente, buscar por informações específicas no mesmo.

A segunda consideração é, na verdade, a constatação de que, as aulas de IFE - Leitura são mais fáceis e rápidas do que as de Inglês Geral e, concluímos que isso ocorre porque o ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos - LinFE foca em uma ou duas habilidades linguísticas e envolve temas e conteúdos alinhados ao curso do aluno, ao passo que o Inglês Geral abrange as quatro habilidades ao mesmo tempo e, na maioria das vezes, não leva em conta as necessidades dos alunos.

Finalizando, vemos que essas descobertas podem dar suporte à formação de professores desse campo específico fomentando a discussão das teorias da aplicabilidade de Línguas para Fins Específicos - LinFE à luz da Linguística Aplicada e promovendo o compartilhamento de ideias e experiências inovadoras e criativas. Ratificamos, pois, nossa motivação em continuar contribuindo à transformação da realidade de nossos alunos, dentro e fora da sala de aula, crendo fortemente, na formação de professores que entendam a educação como uma prática transformadora cujo objetivo seja minimizar as injustiças sociais, as desigualdades e se promover cidadania.

REFERÊNCIAS

ARAKI, L. E. **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores**: um estudo de caso. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, [1977] 2001.

BEDIN, M. C. **Espanhol para Fins Específicos no ensino superior tecnológico e formação docente**: articulações, rumos e possibilidades. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J.; RAMOS, R. G.; SCOTT, M. **The Brazilian ESP Project**: an Evaluation. São Paulo: Educ, 1988.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). **Identities**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. 5. ed. Oxford: OUP, 2011.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in ESP**: a multi-disciplinary approach. Cambridge: CUP, 1998.

HOLMES, J.; CELANI, M. A. A. Sustainability and local knowledge: The case of Brazilian ESP Project 1980-2005. **English for Specific Purpose**, v. 25, p. 109-122, 2006. Disponível em: <https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/sustainability-and-local-knowledge-the-case-of-the-brazilian-esp-X84LC0eB8N>. Acesso em: 15 ago. 2018.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L. RAMOS, R. C. G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LOPES, C. L. **As representações de alunos de um curso superior de Turismo e Hotelaria acerca da disciplina Inglês Instrumental**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **O ensino do Inglês Instrumental voltado para a leitura na cidade de Manaus: origens e tempos presentes**. 1999. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do Letramento Crítico (LC). 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. **The handbook of English for specific purposes**. Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R.C.G.; FREIRE, M. M. (org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (org.). **Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 23-41.

SOUSA, E. L. **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura: um estudo de caso no IFAM**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUSA, Y. H. **Blended English teaching: proposta de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos**. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Strategies of qualitative inquiry**. 2. ed. Londres: Sage Publications, 2003. p. 134-164.

UM ESTUDO SOBRE A VARIAÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA INGLESA

Data de submissão: 20/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

UENF – Mestrado em Cognição e Linguagem
Campos dos Goytacazes - RJ
<http://lattes.cnpq.br/7535281634747718>

Aline das Graças Monteiro Miranda Barros

UENF – Mestrado em Cognição e Linguagem
Campos dos Goytacazes - RJ
<http://lattes.cnpq.br/2561462602218335>

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar uma breve análise sobre o conceito de variação linguística, com foco na variação lexical, associada ao *status* de língua franca atribuído ao inglês no Componente Curricular de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inicialmente, são apontadas algumas reflexões a respeito do conceito de variação linguística, a partir das concepções de diferentes teóricos, dentre eles, Labov (1972) e Benveniste (1976; 1989). A variação linguística pode ocorrer nos diferentes níveis linguísticos: fonético/ fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático. Entretanto, neste trabalho, será analisada apenas a variação lexical, a partir de exemplos extraídos do *The Harvard Dialect Survey*, pesquisa

desenvolvida em 2003 pelo professor Bert Vaux e colaboradores, no Departamento de Linguística da Universidade de Harvard, que criou mapas dialetais a partir de uma série de perguntas, incluindo fonética e léxico, visando explorar palavras e sons na Língua Inglesa. Em seguida, aborda-se a questão da variação a partir de uma proposta de ensino de Língua Inglesa baseada nos apontamentos do Componente Curricular de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística; variação lexical; Língua Inglesa; BNCC.

A STUDY ABOUT LEXICAL VARIATION IN ENGLISH

ABSTRACT: The present study aims to present a brief analysis on the concept of linguistic variation, focusing on lexical variation, associated with the status of the *lingua franca* (ILF) attributed to English in the English Language Curricular Component of the National Common Curricular Base (BNCC). Initially, some reflections and respect for the concept of linguistic variation are pointed out, from the conceptions of different theorists, among them, Labov (1972) and Benveniste (1976; 1989). Linguistic variation can occur at different linguistic levels: phonetic

/ phonological, morphological, lexical, syntactic, semantic and pragmatic. However, in this study, only a lexical variation will be analyzed, based on extra examples from *The Harvard Dialect Survey*, a research developed by Professor Bert Vaux and collaborators, at the Department of Linguistics at Harvard University in 2003, which created dialectical maps from a series of questions, including phonetics and *lexico*, using keywords and sounds in English. Then, it addresses a question of variation based on a proposal for teaching English, in the indicators of the English Language Curricular Component of the National Common Curricular Base (BNCC).

KEYWORDS: Linguistic Variation; lexical variation; English; BNCC.

1 . INTRODUÇÃO

Língua e sociedade são instâncias indissociáveis, visto que não é possível conceber a sociedade humana sem a linguagem, nem a língua pode ser realizada fora das relações sociais. A relação entre língua e sociedade se dá de maneira mútua, visto que é através da linguagem que o homem consegue participar das relações sociais. A língua caracteriza-se por ser um corpo dependente, que sofre influências da estrutura social.

Sendo assim, não é possível conceber a língua fora do contexto sociocultural, da comunidade linguística, do contexto de produção. Língua e sociedade são instâncias dinâmicas que sofrem mudanças significativas ao longo do processo histórico. Neste sentido, “o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso.” (MUSSALIM, BENTES; ALKMIM, 2012, p. 29). Sendo assim, o ponto de partida da Sociolinguística é a *comunidade linguística*, ou seja, o grupo de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos.

Contudo, ao estudar as comunidades linguísticas, a Sociolinguística também identifica a existência de diversidade ou da variação. Neste sentido, os estudos sociolinguísticos ignoram a noção de homogeneidade linguística, encarando “a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade construtiva do fenômeno linguístico.” (MUSSALIM, BENTES; ALKMIM, 2012, p. 33).

Nesta perspectiva, o presente trabalho busca destacar a importância de se abordar o processo de variação linguística no âmbito das salas de aula de língua inglesa na educação básica, com a finalidade de minimizar questões relacionadas ao preconceito linguístico, bem como de refletir sobre questões de supervalorização e perseguição por um inglês “puro” e “correto”, trazendo para o centro da sala de aula a noção do inglês como língua franca, focando na função social e política do mesmo, conforme apontamentos do Componente Curricular de Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2 . VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

As línguas são continuações históricas que se manifestam nos falantes através de variedades linguísticas próprias, caracterizadas por fenômenos socioculturais heterogêneos (variações geográficas e sociais). Os membros de qualquer comunidade “adquirem lenta e inconscientemente as competências comunicativa e sociolinguística com respeito ao uso apropriado da língua” (FISHMAN, 1974 [1972], p.28) de modo que história, sociedade e língua se inter cruzam compondo-as mutuamente.

Em cada momento histórico, “as teorias linguísticas definem, a seu modo, a natureza e as características relevantes do fenômeno linguístico” (MUSSALIM, BENTES; ALKMIM, 2012, p.26). Para Benveniste (1976; 1989), a língua apresenta uma dupla significância: uma ao nível semiótico e a outra ao nível semântico. Ele expande e ao mesmo tempo busca romper com o racionalismo presente no estruturalismo Saussuriano e considera, em dado momento, a exterioridade dos contextos comunicativos. Para ele, “é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, 1976, p. 27) e dessa forma “não há sentido para o homem separado da linguagem” (BENVENISTE, 1989, p.285) cuja significação é resultado da interação.

Labov, assim como Benveniste, aborda a questão da exterioridade enfatizando a relação entre língua(gem), os falantes e o meio. “O aspecto social da língua deve ser estudado pela observação de qualquer indivíduo, mas o aspecto individual só pode ser estudado pela observação da língua em seu contexto social” (LABOV, 2008 [1972], p. 218). A língua é tanto um instrumento de comunicação quanto um comportamento social na comunidade de fala, de modo que a variação torna-se uma característica intrínseca da mesma, permitindo diferenciar indivíduos, grupos e comunidades.

A partir da compreensão de língua como fato social, depreende-se que a coexistência de variações ocorre dentro e através das “relações estabelecidas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade” (MUSSALIM, BENTES; ALKMIM, 2012, p. 29), o que permite ao seu povo exprimir o mundo físico e simbólico em que se insere. Fruto de um passado e presente, as heterogeneidades nela (língua) existentes permitem despertar consciência da necessidade e possibilidade de adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação.

A língua como um sistema complexo (dinâmico; aberto; composto por agentes de diferentes tipos, continuamente transformados) sofre variações que são resultados de fenômenos de interação “onde o estado de um sistema complexo refere-se a padrões de comportamento atuais, não a uma estase” (CAMERON, LARSEN-FREEMAN, 2007, p.6). A comunidade de fala seleciona, portanto, aos usos linguísticos que se tornarão mais duradouros que outros, isso porque “certas estruturas tem maior

utilidade pragmática ou semântica ou porque estão associadas a certos dialetos de prestígio ou devido a sua função ou registro serem específicos” (CAMERON, LARSEN-FREEMAN, 2007, p.6).

A língua, segundo Cameron e Larsen-Freeman (2007, p.2), possui essencialmente função social cujos processos de “aquisição, uso e mudança não são independentes um do outro, mas são facetas de um mesmo sistema”. Embora sofra influências de todos os tipos e esteja suscetível a mudanças, a língua, de algum modo, mantém também sua identidade permitindo aos usuários valer-se dela para a interação. Forças sociais e motivação têm “o papel de manter a língua do mesmo modo que as células do corpo estão constantemente sendo criadas e descartadas” (CAMERON, LARSEN-FREEMAN, 2007, p.6) compondo um jogo delicado de continuidade e inovações.

A estrutura linguística emerge como um sistema complexo e adaptável da interação verbal, resultado da necessidade de comunicação entre os sujeitos que compõem as comunidades de fala. Eles organizam o léxico em construções que tornam-se frequentes e podem ser aprendidas. Larsen-Freeman e Cameron elaboram a *Teoria dos Sistemas Complexos* compreendendo língua, como um “um sistema dinâmico, continuamente em mudança” (CAMERON, LARSEN-FREEMAN, 2007, p.7), heterogêneo, nunca estando plenamente realizada ou concluída.

A partir dessas concepções de variações vistas em Labov, Benveniste e Larsen-Freeman e Cameron, reconhece-se o fato de que os usuários da língua têm a capacidade de criar suas próprias formas de significados. Ao tempo em que a variação pode ocorrer em todos os níveis linguísticos como aponta Chambers et al. (2003): (i) fonético/ fonológico: Bath – b[a]th ~ b[a:]th; (ii) morfológico: She dived on the river. ~ She dove on the river; (iii) lexical: Sandwich ~ hero ~ grinder; (iv) sintático: There is not a car here. ~There isn’t a car here. ~There’s not a car here; (v) semântico: Nut – fruit ~ tool ~ crazy ~ man’s testicles; (vi) Pragmático: a escolha entre “we” e “they” pode ajudar a indicar se os falantes se posicionam como membros particulares de grupos ou não; ou o uso da dupla negativa “might could” raramente usada na escrita, mas amplamente usada em negociações e situações sensíveis de enfrentamento.

Fica claro, pois, que as variações linguísticas se realizam em todos os níveis da língua de modo que seus usuários empregam-nas para construir identidades. O viver em sociedade redimensiona o tempo todo a linguagem, ao tempo que “a variação passa a consistir uma espécie de caos organizado, cujos princípios merecem ser escrutinados” (MUSSALIM, BENTES; CAMACHO, 2012, p. 41). Assim, algumas expressões podem gerar efeitos positivos (valorização) ou negativos (preconceito) a seus falantes.

Essa natureza discriminatória deve ser substituída pelo respeito à diversidade linguística e a sala de aula precisa ser um espaço plural cujo principal objetivo seja

o de propiciar acesso a bens simbólicos (língua e variações) a todas as camadas sociais, fazendo da língua não um objeto de dominação, mas um instrumento de inclusão do sujeito no meio social. Cabe à escola, pois assumir seu papel de instituição de vanguarda visando uma ação linguística e social transformadora.

3 . VARIAÇÃO LEXICAL

A variação lexical é uma das formas como uma língua varia e embora “o falante possa não saber o significado de um vocábulo ou de outro, ao ouvi-lo pela primeira vez, ele não questiona o fato de que ambos são palavras” (FIORIN, 2012, p. 122). Dado que a “relação entre objeto real e a palavra para descrevê-lo é quase sempre arbitrária” (WOLFRAM, SCHILLING, 2016, p.60), pessoas de diferentes regiões ou grupos sociais podem usar diferentes palavras para descrever o mesmo objeto. Um exemplo disso é o que acontece com a palavra que descreve sapato esportivo: *tennis shoes*, *sneakers*, *gym shoes* ou *running shoes*. Todas essas possibilidades apresentam-se mediante às necessidades da comunidade de fala (grupos sociais ou regionais) e sua historicidade.

As palavras também podem ser usadas com significados diferentes, considerando que estes são fluidos e transitórios, e podem mudar inúmeras vezes em diferentes lugares e tempos diversos. Por exemplo, a palavra *barn* ao ser trazida da Inglaterra para os Estados Unidos era usada para referir-se a um local para estocar grãos, no entanto seu significado foi sendo gradualmente expandido referindo-se a uma construção usada para: guardar ferramentas e maquinários usados na fazenda e proteger animais, o que resulta num processo denominado *Semantic Broadening* (WOLFRAM, SCHILLING, 2016).

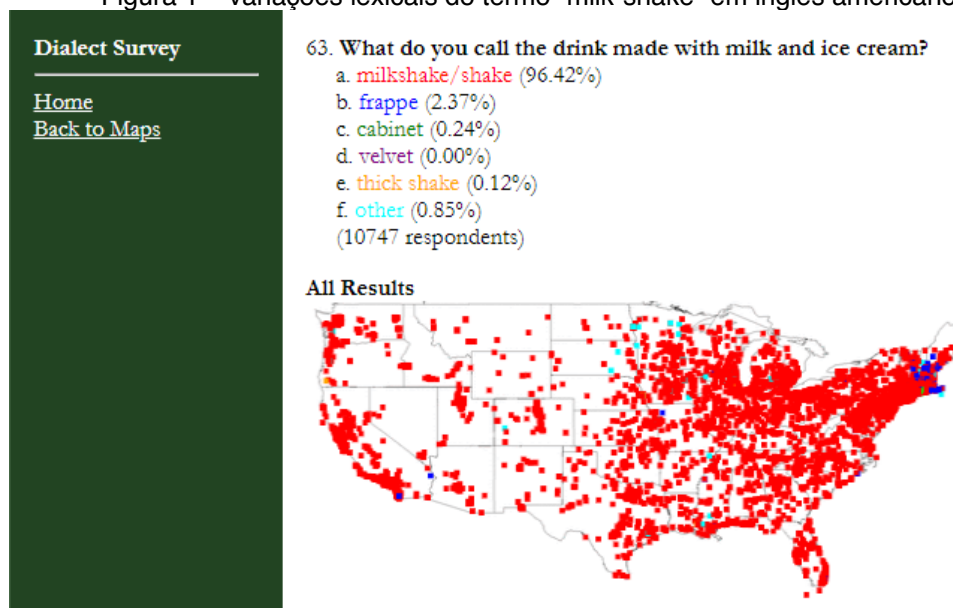
O inverso, *Semantic Narrowings*, também é muito comum na Língua Inglesa “A palavra *meat* referia-se a comida em geral, mas agora refere-se a apenas um tipo de comida” (WOLFRAM, SCHILLING, 2016, p.60), carne vermelha; e a palavra *girl* que já foi usada para referir-se à criança, independente do sexo, hoje refere-se apenas à criança do sexo feminino. Estes movimentos da língua demonstram sua fluidez e negam qualquer processo de cristalização eternizado.

Presume-se, a partir dessas observações, que um falante-aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira/ Segunda Língua irá se deparar com indivíduos ou comunidades de fala que utilizam palavras diferentes para se referirem a um mesmo objeto, portanto o ensino das variações lexicais é importante visando a comunicação/ interação desse sujeito com a comunidade no ato de fala (Ver Bortoni-Ricardo, 2014).

A partir desses conceitos, seguem alguns exemplos, a título de observação e estudo, cujo objetivo é demonstrar como a variação pode se dar dentro da Língua Inglesa. Eles foram retirados do *The Harvard Dialect Survey* (2003), uma pesquisa

desenvolvida pelo professor Bert Vaux e colaboradores, no Departamento de Linguística da Universidade de Harvard, que criou mapas dialetais a partir de uma série de perguntas, incluindo fonética e léxico, visando explorar palavras e sons da língua.

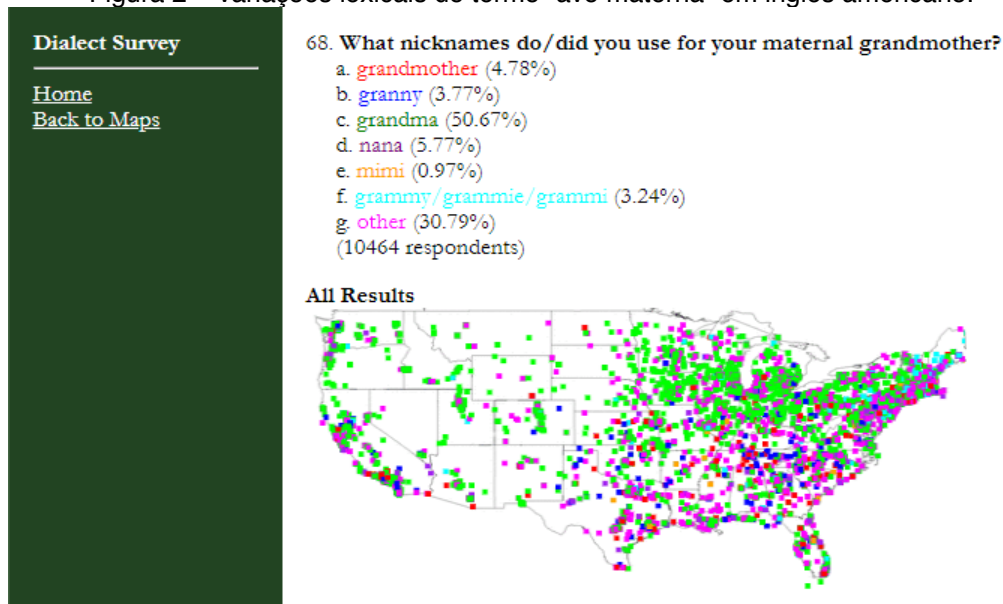
Figura 1 – variações lexicais do termo “milk-shake” em inglês americano.



Para designar *leite batido com sorvete* (acima, caso 63), usa-se no Brasil um anglicismo: *milk-shake*. Mas um falante aprendiz pode se deparar também com os termos *frappe*, *cabinet* ou *thick shake*. A palavra *milk-shake/shake* é usada por 96,42% dos falantes nativos entrevistados, o que justificaria o uso da mesma pela comunidade linguística no Brasil, assim como sua ampla divulgação. Partindo da premissa de que “o livro didático deve apresentar as diversas variedades da língua, quanto a seu contexto geográfico, social e situacional, além de levar o aluno a refletir sobre estas variedades e aplicá-las nos diversos contextos” (RODRIGUES, 2005), a seleção e também a exclusão de certos vocábulos em livros didáticos, como o caso de *frappé*, dão ao leitor uma falsa percepção de que não há outras palavras para designar o mesmo termo e fortalecem, possivelmente, o preconceito linguístico (Ver Francescon, Senefonte, Barones, 2013).

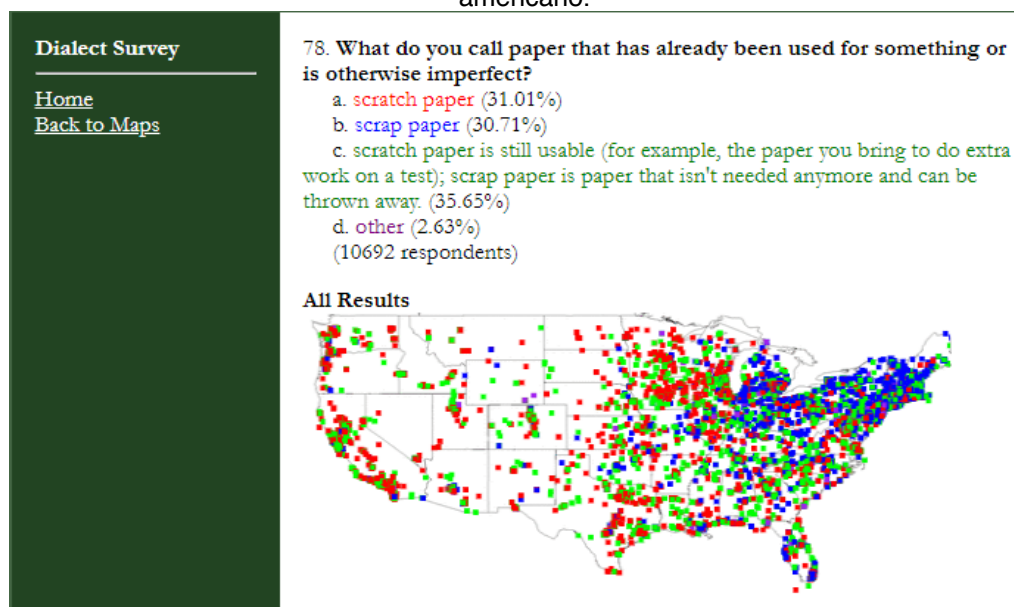
No segundo caso (68, abaixo), para designar *avó materna*, a palavra *grandma* é usada por 50,67% dos falantes. No entanto, percebe-se que 30,79% dos entrevistados utilizam outros nomes que não os difundidos (*grandmother*, *granny*, *nana*), trazendo um caráter ainda mais difuso ao termo. Isso se deve ao fato de que palavras relacionadas à família ou grupos de pessoas próximas em Língua Inglesa pertencem a um grupo semântico denominado *Nouns denoting people* e por esse motivo podem receber palavras com referência privada, relacionadas a seus nomes ou características pessoais, dando um tom de proximidade e afeto às mesmas (BIBER, 1988).

Figura 2 - variações lexicais do termo “avó materna” em inglês americano.



Observe o caso 78 que refere-se a um *papel que já foi usado ou está imperfeito*:

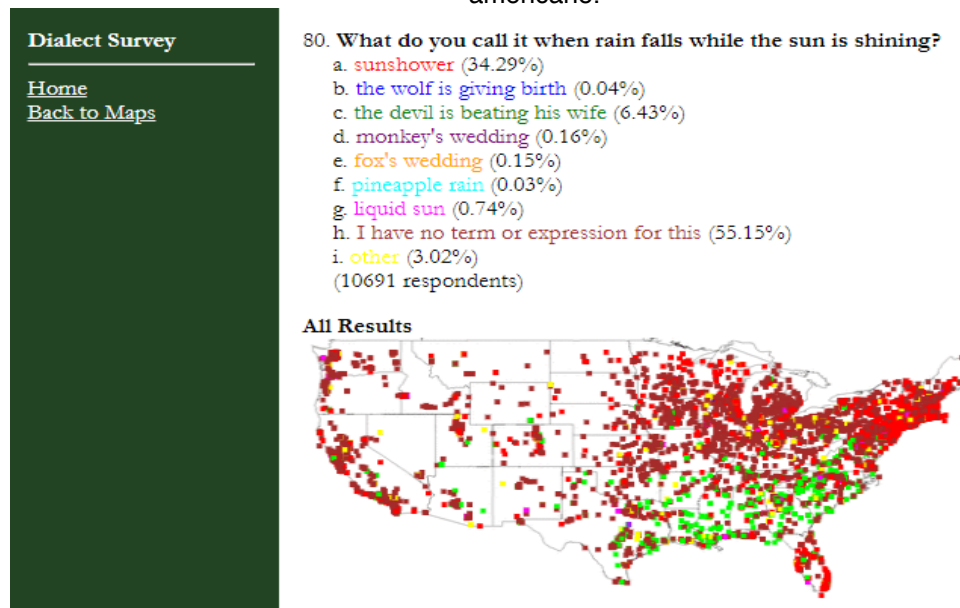
Figura 3 - variações lexicais do termo “papel que já foi utilizado ou está imperfeito” em inglês americano.



A variação flutua majoritariamente entre dois termos *scratch paper* ou *scrap paper*. No entanto, um processo curioso acontece: 35,65% dos falantes compreende que existe uma diferença entre as duas palavras (nível semântico/sintático) onde a primeira (*scratch paper*) seria um papel ainda possível de ser utilizado como um rascunho e a segunda (*scrap paper*), um papel cujo uso não se faria mais necessário e poderia, então, ser descartado. 61,72% dos falantes, no entanto, os veem como equivalentes o que poderia ocasionar uma ambiguidade comunicativa.

A variação, neste caso, é tanto intencional (interna ao falante) quanto extensional (externa) gerando uma interpretação que envolve mecanismos como significação, extensão, intenção, valores, fatos, entre outros. Mas para que isso aconteça, é necessário “uma quantidade de conhecimento de mundo, e tal conhecimento só pode ser parcialmente expresso dentro da linguística ou gramática, no léxico” (DIJK, 1985, p.105) cujas propriedades sublinham as características.

Figura 4 - variações lexicais do termo “chuva enquanto o sol está brilhando” em inglês americano.

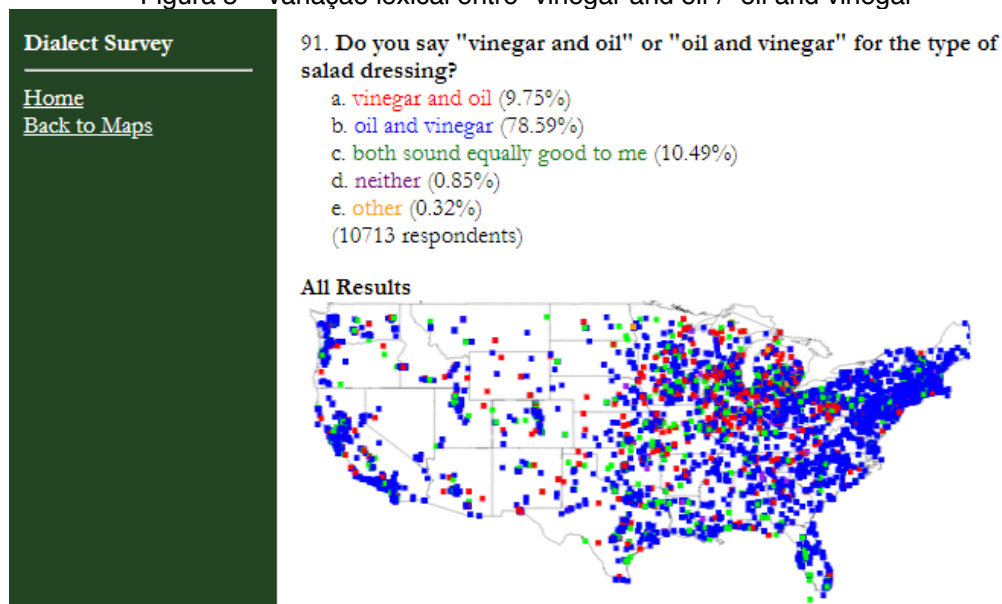


Neste caso (80), para designar *quando a chuva cai enquanto o sol brilha*, tem-se uma lista extensa de itens lexicais usados em diferentes regiões como *sunflower* (uso predominante no Leste dos EUA), *the wolf is giving birth* (apenas 4 estados: Oklahoma, Wisconsin, Indiana e Pensilvânia), *the devil is beating his wife* (parte Central), *monkey's wedding* ou *fox's wedding* (pontos isolados no mapa), *pineapple rain* (apenas 2 localidades situadas no Texas e Kansas), *liquid sun* e outros. Cabe aqui ressaltar que 55,15% dos entrevistados não possuem um termo ou expressão para tal palavra.

Um outro tipo de variação no que tange à ordem das palavras é: *Collocation*. Um comportamento linguístico em que uma sequência de palavras ou termos ocorre junto com muita frequência tornando-se natural, de modo que o acréscimo ou alteração da ordem causa estranheza. Seguem alguns exemplos de casos pertencentes a diferentes combinações: *bread and butter*, *bed and accommodation* (*noun+noun*); *fast food*, *quick shower* (*adjective + noun*); *drive a car*, *take a chance* (*verb + noun*).

Analisando a expressão abaixo, percebe-se que embora ainda não se classifique como *collocation*, dado em que são aceitas ambas as ordens, há maior utilização da expressão *oil and vinegar* (78,59%) o que pode indicar um caminho à *cristalização* da expressão mediante maior reconhecimento por diferentes grupos sociais e comunidades linguísticas (Ver Sinclair, 1991).

Figura 5 – variação lexical entre “vinegar and oil”/ “oil and vinegar”



Pode-se encontrar, portanto, diversos exemplos de variações lexicais na Língua Inglesa que demonstram que independente do espaço geográfico, o aluno sempre encontrará falantes nativos ou não que utilizam diferentes formas para designarem uma palavra. Não negando a importância de ensinar fenômenos de variação linguística e entendendo que a língua não é estática, mas antes fluida, dinâmica, instável, nota-se a necessidade de se abordar a existência da variação lexical na sala de aula de Língua Inglesa com o intuito de ampliar as competências necessárias à comunicação. A partir desses entendimentos, como os professores poderiam abordar a variação em sala de aula? Quais documentos orientam o ensino da variação? E a partir de qual perspectiva?

4 . PROPOSTA DE ENSINO A PARTIR DA VARIAÇÃO

Na perspectiva educacional contemporânea, o estudo da Língua Inglesa pode prover aos estudantes o conhecimento de saberes linguísticos essenciais para o engajamento e participação no mundo globalizado e plural, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica que seja capaz de fomentar o exercício de uma cidadania mais ativa bem como inserir esse sujeito no mundo cultural, acadêmico, científico e mercadológico.

Publicada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta um novo foco para o Componente Curricular de Língua Inglesa, enfatizando a função social e política do inglês, considerando-o assim como língua franca. Nesta perspectiva, “a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa” (BRASIL, 2017). A Língua Inglesa não pertence apenas aos nativos (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá), mas é incorporada pelos

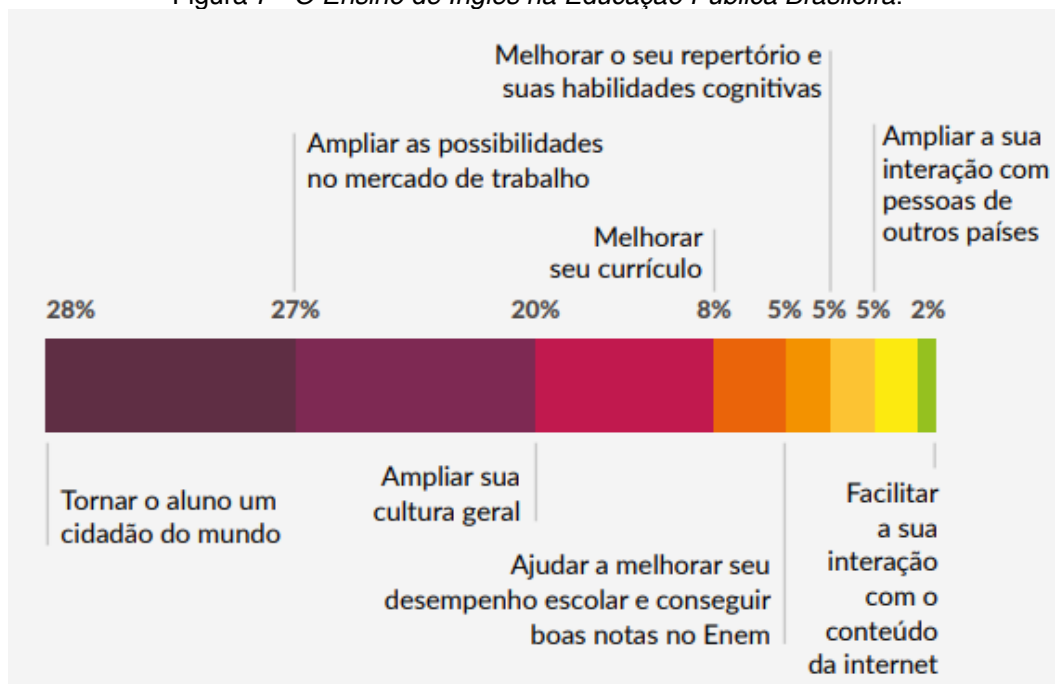
sujeitos em diversos contextos através de interações que favorecem ao ensino de forma intercultural.

Ao considerar a sala de aula de inglês, percebem-se alguns problemas, como “vulnerabilidade social; turmas grandes e heterogêneas; condições de contratação e salários baixos” (MOTTIN; XAVIER, 2019, p.35). Além de carga horária semanal de apenas 2 aulas, “87% dos professores possuem formação superior, porém a maioria dos docentes de inglês não possui graduação específica na Língua Inglesa” (MOTTIN; XAVIER, 2019, p. 32). O estudo realizado pelo British Council Brasil, em 2015, intitulado *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira* ainda aponta que “38% dos professores de Língua Inglesa atuam em, no mínimo, seis turmas (entre seis e dez turmas) e que outros 38% lecionam mais de um componente curricular” (MOTTIN; XAVIER, 2019, p. 32).

Vale ainda destacar que os recursos que mais ajudam aos professores são “projektor de slides/datashow (60%), acesso à internet (53%) e músicas (48%).” Estes mesmos recursos foram avaliados pelos alunos em relação a seu caráter motivador, no entanto o resultado foi o inverso: “músicas (50%), acesso à internet (41%) e projetor de slides/datashow (40%)” (MOTTIN; XAVIER, 2019, p.35).

Outro aspecto muito importante é a percepção do professor em relação à função da Língua Inglesa para o aluno, que conforme demonstrado na imagem abaixo, valorizaria: (i) o engajamento do sujeito como cidadão do mundo e (ii) a ampliação das possibilidades para o mercado de trabalho.

Figura 7 - *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*.



Fonte: Currículo e educação integral na prática: caminhos para a BNCC de língua inglesa.

Fazendo menção à dimensão formativa do processo de ensino-aprendizagem de uma Segunda Língua, aprender Inglês oportuniza “engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da

cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (BRASIL, 2017, p.239). Na perspectiva de uma educação consciente, linguística e crítica, esse caráter formativo (1ª implicação para o currículo, segundo a BNCC) associa a Língua Inglesa a dimensões políticas e pedagógicas.

Esse status de Língua Franca antepõe sua função social e política e desloca a língua de um lugar ideal para um lugar real em que são consideradas as diferenças culturais e variações linguísticas decorrentes do uso de suas referidas comunidades. Auxiliando a construção de novas perspectivas educacionais/culturais e a eliminar o preconceito linguístico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quer reconhecer os mais variados repertórios linguísticos.

O ensino de Língua Inglesa colabora, dessa maneira, para desenvolver competências dentro do eixo da produção e compreensão oral e escrita englobando práticas de linguagem que são resultados do contato com a dimensão (inter)cultura que compreende as culturas como processo de construção contínuo. Tratando a língua de forma discursiva, a BNCC depreende várias dimensões (habilidades) para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes através do contato com a língua em situações reais de uso.

A relação entre língua, falantes e contexto (geográfico, cultural, social, político) ressignifica, pois, o processo de ensino-aprendizagem baseado na interpretação e compreensão de diferentes textos que circulam em diversas esferas sociais tentando a educação linguística e crítica sob a perspectiva do multiletramento (2ª implicação para o currículo).

Assim sendo, “a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses” (BRASIL, 2017, p.238) através de práticas sociais e diferentes linguagens (verbal e não-verbal) por meio de gêneros e multimeios autênticos em processo contínuo de significação dialógico e ideológico que pode ser usado por falantes multilíngues expressando suas múltiplas culturas.

As abordagens de ensino (3ª implicação para o currículo) visa compreender que “determinadas crenças – como a de que há um ‘inglês melhor’ para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas” (BRASIL, 2017, p.238). Isso requer uma prática de legitimação de “diferentes formas de expressão na língua” por parte do professor “como o uso de ain’t para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como isn’t ou aren’t” (BRASIL, 2017, p.238). Não é tratar esses usos como exceção ou curiosidade, mas

tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos [...] na perspectiva de construção de um repertório linguístico [...] que deve ser disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística (BRASIL, 2017, p.238).

Essa compreensão de Inglês como Língua Franca acolhe as variações linguísticas existentes em diversos repertórios sociais e culturais dentro e fora da sala. O estudo do Léxico tem como objetivo conduzir os alunos à descoberta do funcionamento real da Língua Inglesa trazendo consigo um desafio metodológico onde a abordagem tradicional, tecnicista e conteudista perde espaço e o uso discursivo da língua através do uso de metodologias ativas vise participação efetiva dos alunos possibilitando-os vivenciar de maneira significativa um modo crítico-reflexivo de se pensar a língua.

Dentro desta perspectiva, o papel do professor de língua Inglesa vai além de ensinar apenas a língua, mas de firmar uma posição de mudança, trazendo uma reflexão crítica da contemporaneidade, enfocando questões como preconceito linguístico, variações e diversidade. Eles “podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros ‘professores de língua’ sem conexão alguma com questões sociais e políticas, ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica” (GEE, 1986, p. 722). Isso conduz a experiências pedagógicas que implicam em novas aprendizagens, desenvolvimento de múltiplas competências linguísticas e um novo sentido ao fazer docente e discente onde Inglês como língua franca tem a possibilidade de “recriar a cada dia o significado de incluir, formar e cidadanizar” (BASSALOBRE, 2013, p. 317).

5 . CONCLUSÃO

O presente estudo abordou a questão da variação linguística à luz de Labov, Benveniste e Cameron & Larsen-Freeman conceituando-a e compreendendo seu comportamento no aspecto social. Embora dinâmica, fluida, mutável, a Língua mantém sua identidade através da qual se organiza o léxico. Do ponto de vista da sociolinguística, a fala reflete padrões variados de um sistema compartilhado de relações sociais enquanto a língua cria e opera nas estruturas sociais.

Colocando em cena, o falante real com várias tonalidades em contextos diversos, isso conduz a uma ressignificação da aprendizagem e ensino de língua estrangeira onde: (i) o sujeito é compreendido como um ser que constrói identidades e intersubjetividades moldado por seu gênero, etnia, classe social e processos sócio-históricos e sócio políticos; e (ii) a natureza social da linguagem em que a sala de aula é socialmente situada e a aprendizagem é entendida como uma participação relacional e interativa, demarcada por relações desiguais de poder. Neste sentido, aprender uma língua estrangeira significa subverter e transgredir padrões.

A aprendizagem do inglês como uma língua franca possibilita o aumento da auto percepção do aluno como ser humano e cidadão, desse modo deve-se centrar em seu engajamento discursivo e em sua capacidade de engajar os outros no discurso,

de forma que eles possam agir no mundo social. A conscientização depende, pois, do grau de conscientização do indivíduo acerca de si próprio e dos outros, contribuindo para a construção da cidadania e o desenvolvimento de consciência cultural. O ensino de Língua Inglesa está diretamente relacionado à constituição social do estudante como sujeito de determinada identidade cultural que se percebe diferente do outro e que respeita as diferenças, diversidades.

À luz dos conceitos linguísticos variacionistas, uma gama de expressões lexicais foram selecionadas de uma pesquisa do Departamento de Linguística de Harvard (2003) onde questões como livro didático, nomes que denotam pessoas, ambiguidade comunicativa, a inexistência de termos para algumas expressões idiomáticas e *collocations* foram estudadas. Para que a riqueza desses estudos sociolinguísticos não se postulem apenas como meras teorias, através da BNCC os professores de Língua Inglesa deveriam se valer da variedade de gêneros textuais à disposição em multimídias para focar na questão da diversidade linguística e lexical desenvolvendo uma didática mais interativa e colaborativa visando a diminuição de preconceitos sociais e linguísticos.

O mercado educacional precisa, pois, formar estudantes cada vez mais capazes de cumprir seus múltiplos papéis de cidadão neste mundo global e interconectado, sendo capazes de refletir criticamente em situações diversas, se adequar aos contextos vivenciados, escolher a linguagem adequada a cada situação, e é a prática em sala de aula, o modo como os assuntos são abordados, que vão contribuir para esse sucesso. Neste sentido, almeja-se que os alunos tenham acesso a mais de um tipo de variedade linguística fazendo-se necessário o ensino da variedade culta da língua sem foco exclusivo nela, é preciso mostrar a riqueza e a diversidade existentes na língua em questão.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tania. **Sociolinguística, Parte I**. In: Mussalim, Fernanda & Bentes, Anna Christina (orgs.), **Introdução à linguística - domínios e fronteiras**. São Paulo, Cortez, v. 1, cap. 1, p. 21-48, 2012.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo, Cia. Editora Nacional/ EDUSP, 1976.

_____, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BIBER, Douglas. **Variation across Speech and Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 de Julho de 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Sociolinguística, Parte II**. In: Mussalim, Fernanda & Bentes, Anna Christina (orgs.), *Introdução à linguística - domínios e fronteiras*. São Paulo, Cortez, v. 1, cap. 1, p. 49-76, 2012.

CAMERON, Lynne; LARSEN-FREEMAN, Diane. **Complex Systems and applied linguistics**. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), p. 226-239, 2007.

CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, Peter; SCHILLING-ESTES, Natalie. **The handbook of language variation and change**. Malden/Oxford, Blackwell Publishing, 2003.

DIJK, Teun A. Van. **Handbook of Discourse Analysis**. University of Amsterdam. Amsterdam, The Netherlands: Academic Press, Inc., 1985.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. Ed. 6, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FISHMAN, J. A. **A sociologia da Linguagem**. In: Fonseca, M. S. V. & Neves, M. S. (orgs.), *Sociolinguística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974 [1972].

FRANCESCON, Paula Kracker; SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. **Variação linguística no ensino de língua inglesa**. *Revista Entrelinhas*, v. 7, n. 2, p. 209-221, 2013.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOTTIN, Livia Pretto; XAVIER, Maria do Carmo Ferreira. **Currículo e educação integral na prática: caminhos para a BNCC de língua inglesa**. 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

RODRIGUES, Daniel Sa. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de língua inglesa**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2005. 82 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada), 2005.

SINCLAIR, J.M. **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 1991.

VAUX, Bert; GOLDBERGER, Scott A. **The Harvard Dialect Dictionary**. Cambridge, MA: Harvard University Linguistics Department, 2003. Disponível em: https://www4.uwm.edu/FLL/linguistics/dialect/staticmaps/q_43.html. Acesso em: 01 de junho de 2019.

WOLFRAM, Walt; SCHILLING, Natalie. **American English: dialects and variation**. 3ª edição. Malden/ Oxford: Wiley Blackwell, 2015.

LEITURA E PRODUÇÃO DE SINOPSE DE FILMES: EM CENA A COMPREENSÃO INTERCULTURAL DO CINEMA¹

Data de submissão: 16/05/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Alana Oliveira da Cruz Ventura

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Alagoinhas – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/3971780028806272>

Risonete Lima de Almeida

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Alagoinhas – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/1055126602926153>

RESUMO: Este artigo aborda os resultados científicos da pesquisa intitulada “Leitura e produção de sinopse de filmes: em cena a compreensão intercultural do cinema”, a qual foi fundamentada sob a ótica conceitual de línguas, discurso e culturas. Tomamos a língua, dentre outros aspectos, como sendo produto cultural, permitindo a interação social entre os falantes. O seu ciclo de reprodução, além de se materializar em gêneros discursivos diversos, ocorre por meio dos mesmos. Com o intuito de compreender as linguagens presentes nas diferentes esferas da atividade humana, abordamos os gêneros do discurso, a partir de Bakhtin (1997, 2006), concentrando-nos no

estudo sobre as práticas sociais. Nesse enfoque, tomamos o gênero sinopse de filmes como um objeto de estudo, não somente para entender seu estilo, suas características (in)formais e sua função social, mas para compreender a produção fílmica, em língua inglesa, observando seus aspectos culturais, para assim exercitar a prática de produção textual, divulgando sentidos interculturais do cinema para novos leitores. A pesquisa foi realizada na Universidade do Estado da Bahia – *campus* II sob inspiração metodológica da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2016), desenvolvida com professores em formação do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas em etapas de Sessões Colaborativas. Nosso interesse foi utilizar a construção de sinopses e a exibição dos filmes para abordar aspectos interculturais de países que têm o inglês como primeira ou segunda língua, ou ainda, língua estrangeira, deste modo, vimos a oportunidade de promover mais respeito pelas variações linguísticas do inglês. Esta ação científica se constituiu oportunidade de leitura e compreensão intercultural de um mundo cada vez mais conectado, e promoveu a inserção e construção de uma prática social discursiva - um Festival Intercultural de Filmes

¹ Este artigo é uma versão atualizada do artigo “Produção de sinopses de filmes: em cena a compreensão intercultural do cinema”, publicado na Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, vol. 8. n.2 (2018.2), disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/issue/view/302>

planejado e exibido a partir das sinopses interculturais.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo; Interculturalidade; Sinopse; Língua Inglesa; Prática Social.

MOVIE SYNOPSIS READING AND PRODUCTION: THE INTERCULTURAL UNDERSTANDING OF CINEMA ON THE SCENE

ABSTRACT: This article aims at approaching the discussions and the scientific results of the research entitled “Movie synopsis reading and production: the intercultural understanding of cinema on the scene”, which was based on the perspective of Language, Discourse and Cultures. We understand language, among other aspects, as a cultural product that allows the communicative and social interactions amongst speakers. Its reproduction cycle, in addition to materializing diverse discursive genres, happens due to them. Intending to study discursive genres, we focused on Bakhtin (1997, 2006) to relate the different spheres of human activity to the language, stimulating its study as a social practice. In this regard, we worked with movie synopsis as an object of study, not only in order to understand its style, its (in)formal characteristics and its social function, but to comprehend the filmic production in English, observing its cultural aspects, to work on the writing practice, spreading the intercultural meaning of the cinema to new readers. The research took place at Bahia State University – campus II, through Collaborative Research (IBIAPINA, 2016), that occurred through Collaborative Sessions with undergraduate students majoring in the English Language and Literatures. Our objective was to make use of the synopsis construction and the movie exhibition to approach intercultural aspects of countries that have English either as their first, second or even foreign language, as a result, we saw the opportunity to promote more respect for English linguistic variations. This scientific action turned the reading and intercultural comprehension of a world where the borders are shortening into a chance of promoting the insertion and the construction of a discursive social practice – Intercultural Film Festival which was arranged and exhibited based on their intercultural synopses.

KEYWORDS: Discursive Genre; Interculturality; Synopsis; English; Social Practice.

1 . DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS

Esta pesquisa se insere no eixo epistemológico de Línguas, Discurso e Culturas, por meio do qual pudemos entender a língua, dentre outros aspectos, como sendo produto cultural. Assim compreendida, permite a interação social e comunicativa entre os falantes por estar configurada na vida social como um sistema de alta complexidade, que cada falante ou grupos de falantes carrega(m) consigo e se utiliza(m), por meio de práticas sociais discursivas que se materializam em gêneros

diversos. Isso acontece porque a língua é repleta de condicionamentos históricos, subjetivos e ideológicos, os quais são compartilhados por determinados grupos, e se naturalizam por seu ciclo de reprodução, elementos esses que constituem o que chamamos de discurso. Bakhtin (2006) defende que o signo linguístico por si só carrega ideologia, por conta da representação das estruturas sociais em seu interior. O teórico apoia a sua tese no signo ideológico, porque, por sua natureza social, ele não pode estar dissociado das relações de poder que regem o discurso dominante. Portanto, para Bakhtin os gêneros são discursivos pela indissociabilidade do linguístico com o ideológico, ou seja, o discurso está impregnado no plano linguístico. Baseando-nos nessa premissa, o discurso se corporifica através da língua e é também através dela que consegue atingir o seu sentido e afirmação social.

No que tange aos gêneros do discurso, podemos perceber que “quando há estilo, há gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 256), isso acontece porque eles se caracterizam por tipos de enunciados estabelecidos socialmente com certa regularidade, apesar de os mesmos apresentarem características dinâmicas, ou seja, as comunicações verbais acontecem através de características pré-estabelecidas. Dentro da representação trazida por Rojo (2015, p. 59) os gêneros do discurso refletem “as maneiras de falar, de escrever e de se comunicar interagindo”. Ademais, eles facilitam e permitem a comunicação entre os sujeitos envolvidos, como argumenta Bakhtin (1997, p.279): “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana”. Por esta razão, eles se constituem como objetos de estudos que fomentam compreensões sobre domínio social de comunicação relacionada à esfera da atividade humana e sobre a capacidade de linguagem dominante relacionada aos gêneros.

Nosso estudo direcionou atenção para um dos gêneros discursivos pouco trabalhados ou explorados como objetos de estudo e procurou fomentar compreensões sobre diferentes domínios sociais de comunicação relacionados à esfera da atividade humana e sobre a capacidade de linguagem dominante relacionada aos gêneros. À vista disso, o gênero discursivo sinopse de filme foi visto com potencial pedagógico e científico a ser estudado com perspectivas aplicáveis na sala de aula, principalmente, por ele ser um gênero muito utilizado e comumente visto com pouco valor ante a vida social, caracterizando uma medida educativa que possibilitou fomentar nos discentes uma visão positiva da cultura do outro com a qual eles ainda não tinham tido contato.

2 . DIÁLOGOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada na Universidade do Estado da Bahia – *campus* II, com a participação dos discentes do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e

Literaturas. As ações metodológicas foram norteadas pelos princípios da Pesquisa Colaborativa, com inspiração nas formulações de Ibiapiana (2008), devido ao fato de que “a expansão dessa prática de investigação se associou às lutas de grupos sociais e à situação sociopolítica mundial e ao papel dos cientistas na produção do conhecimento” (IBIAPINA, 2008, p. 257). Nesse enfoque metodológico, podemos observar que diz respeito ao papel do professor na construção do conhecimento, mas, sendo esta uma responsabilidade de todos, a Pesquisa Colaborativa trata da “atividade de co-produção de conhecimento e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação” (IBIAPINA, 2008, p. 25). A pesquisa permitiu, entre outros aspectos, contextualizar assuntos importantes em relação à situação sociopolítica da língua inglesa nos dias atuais.

As colaborações científicas aconteciam nos grupos de estudo denominados de Sessões Colaborativas. Tais sessões funcionavam como base para a discussão, compreensão e análise dos filmes e das sinopses, além da produção escrita destas. Sobre os procedimentos metodológicos adotados, destacamos a seleção de três obras fílmicas em língua inglesa oriundas de nações diferentes. Procuramos assegurar que os filmes demonstrassem riquezas identitárias e linguísticas de diferentes partes do mundo concebidas de maneiras distintas. Os filmes, cada um a seu modo, tratam da diversidade linguística da língua inglesa, por isso, são oriundos de diferentes países dando visibilidade à dimensão que a língua inglesa tem adquirido mundialmente, onde povos de diferentes nacionalidades a utilizam como meio de expressão abrangente, formando assim suas identidades. Esse critério foi escolhido para criar oportunidades de diálogos que permitissem e incentivassem a reflexão sobre a interculturalidade, desenvolvendo o respeito à pluralidade linguística e cultural da língua no cenário mundial atual. Dessa maneira, incentivamos a luta contra o apagamento e o silenciamento de inúmeras culturas em detrimento de outras, buscando novos olhares construídos a partir da base do respeito mútuo e não determinadas pela dicotomia superioridade-inferioridade.

Compreendemos os filmes como instrumentos miméticos de expressão cultural e a factibilidade de aprofundamentos que envolvessem questões identitárias, linguísticas, ideológicas e culturais foram inúmeras. Nesse enfoque, os filmes funcionaram como uma forma de linguagem que transpassa a tela e alcança o imaginário do leitor no qual um determinado local é projetado verossimilmente, atuando como uma porta de entrada para refletir sobre o ideológico, ou seja, a maneira com a qual aquelas culturas eram percebidas. O primeiro filme selecionado foi *O guia culinário do amor* por tratar da riqueza cultural europeia através da gastronomia, ele é de produção espanhola, irlandesa e francesa; o segundo filme foi *Mais uma página* de produção sul-africana, no qual podemos ver tensões representadas através da ótica da África

do Sul pós-colonial e o último filme selecionado foi *Pantera Negra* provém de uma produção estadunidense que traz a variedade do inglês por falantes do Xhosa. Este filme aborda o empoderamento de pessoas negras na sociedade fictícia de Wakanda e os problemas vividos por elas na vida real.

Tais ações foram desenvolvidas porque acreditamos que é possível abordar discussões sobre a língua de forma singular e genuína, considerando que é preciso “valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo.” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Isso nos possibilitou desenvolver estudos sobre o gênero discursivo sinopse de filme de uma maneira mais contextualizada e enriquecedora, vendo-o dentro de sua esfera enunciativa, abordando seu estilo, seus aspectos (in)formais, sua função social, assim como os seus meios de circulação, tanto quanto questões relativas à prática da alteridade. Visto isso, a pesquisa desenvolvida, portanto, procurou compreender os filmes que utilizam o idioma inglês para a sua circulação a fim de se observar os seus aspectos culturais e, a partir deles, produzir sinopses, exercitando a prática de produção textual e a divulgação de sentidos interculturais do cinema para novos leitores. Especificamente, desenvolvemos ações com vistas à: (i) selecionar filmes produzidos em língua inglesa oriundos de diferentes nações obedecendo ao critério de diversidade cultural; (ii) destacar e trabalhar particularidades de traços culturais nos filmes selecionados; (iii) produzir sinopses de filmes em língua inglesa. (iv) disseminar a compreensão de que os gêneros textuais filmes e sinopses constituem práticas sociais discursivas que fomentam a competência intercultural, o que foi possível com a realização do Festival Intercultural de Filmes.

3 . DIÁLOGOS INTERPRETATIVOS E RESULTADOS ALCANÇADOS

A sinopse fílmica pode ser o primeiro contato que o leitor tem com a obra, pois pressupõe que ela apresenta a síntese dos elementos do filme que mais são passíveis de destaque. Os elementos que agem com efeito chamariz em uma sinopse de filmes podem ser diversos (período histórico da obra, atores famosos que atuam no filme, outras obras famosas, doenças, humor, entre outros fatores) e eles variam de acordo com o público alvo, juntamente com a linguagem utilizada na sinopse que se adequa aos interesses do público alvo para aquela obra. Podemos citar três características que consideramos fundamentais do gênero – ele é sintético (há casos de sinopse descrita em uma linha), sempre está na terceira pessoa do singular ou plural e sua função social é a circulação ou venda do seu produto.

Para Costa (2008, p.160), o resumo deve ser uma apresentação abreviada de um texto, de um conteúdo de livro, do conteúdo de um filme, novela etc. O resumo

constitui, então, um gênero em que se reduz um texto, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, de modo que o público alvo compreenda a informação sem perder o interesse no objeto fonte. A sinopse tem a mesma caracterização enunciativa, uma vez que se trata de uma apresentação breve e consistente de um texto, cuja função é dar ao leitor uma visão geral do texto fonte (COSTA, 2008, p. 166).

No entanto, nossos estudos apontaram para uma das funções da sinopse de filmes – a venda. Por sua forte intenção mercadológica, notamos pouca ênfase para informações socioculturais, como por exemplo, o(s) país(es) que está(ão) sendo representado(s) na obra, o papel social que a obra apresenta como críticas ao racismo, machismo e a unilateralidade cultural. O foco, normalmente, está nos clichês que chamam atenção dos espectadores, a exemplo de romance, final feliz, tensão no relacionamento, guerras, etc. À vista disso, nosso propósito foi, a partir do estudo e da análise das sinopses dos filmes, selecionar e trabalhar os traços culturais de cada filme, destacar os fatores levados em consideração para a formulação daquela sinopse e então reconstruir sinopses para cada filme selecionado trazendo os aspectos interculturais como fator importante, ou seja, fomentar a manifestação cultural. Para cada filme, a seguir, serão exibidas, uma sinopse de partida e uma sinopse intercultural construída colaborativamente com os discentes. Os aspectos relacionados à cultura e ao papel social da obra serão destacados em negrito.

Filme: *Catching Feelings*

Produção: sul-africana

Ano: 2017

Recomendado para maiores de 18 anos

Sinopse de partida: IMDb

“Catching Feelings is a dark romantic comedy which follows an urbane young academic and his beautiful wife, as their lives get turned upside down when a celebrated and hedonistic older writer moves into their Johannesburg home with them”.

Sinopse Intercultural: Participante 1

*Max Matsane is a **South African** writer who teaches English at a **university**. After he engages in an improbable relationship with an eminent author, he starts to get into new experiences, and as a result, his marriage starts to crumble. In this movie, **South Africa** is presented in a **postcolonial perspective** and we are able to see as the story goes the **narrative of a country, the individuality of its people and its diverse culture**. Humorously, *Catching Feelings* captures conflicts of an adult life.*

Filme: *Black Panther*

Produção: estadunidense

Ano: 2018

Recomendados para maiores de 14 anos

Sinopse de partida: *Marvel*

*“Marvel Studios’ **Black Panther**” follows T’Challa who, after the death of his father, the King of Wakanda, returns home to the isolated, technologically advanced African nation to succeed to the throne and take his rightful place as king. But when a powerful old enemy reappears, T’Challa’s mettle as king—and **Black Panther**—is tested when he is drawn into a formidable conflict that puts the fate of Wakanda and the entire world at risk. Faced with treachery and danger, the young king must rally his allies and release the full power of **Black Panther** to defeat his foes and secure the safety of his people and their way of life.”*

Sinopses Intercultural: Participante 2

*The prince T’challa is entitled to become the king and protector of Wakanda, a fictional high technological **African** land, after the death of his father. With that, he decides to pursue a man whom stole a precious artefact that belongs to his nation. However, as he searches for that weapon, T’challa finds out he has a greater rival. **Black Panther** is a movie that **puts a spotlight on the diversity of the African culture, highlighting the beauty and strength of their people as it is in their own culture**. In the movie, Wakanda people are shown as **empowered human beings compared to real-life based problems faced by Black People in the real world**. This sci-fi action film takes us to the fantastic world of Wakanda and **makes us want to fight for the world to be a better place for everyone to live**.*

Filme: *The Food Guide to Love*

Produção: espanhola, irlandesa e francesa

Recomendado para maiores de 18 anos

Sinopse de Partida: *Rotten Tomatoes*

“A flirtatious Irish food writer falls in love with a free-spirited Spanish woman. Despite their outward incompatibilities, this dysfunctional duo experience a whirlwind romance.”

Sinopses Intercultural: Participante 3

*The Food Guide to Love is a Dramatic Romantic Comedy involving an **Irish** food writer and critic named Oliver (Richard Coyle), who is crazy about **Spanish** and also*

French food and thinks life is all about food. For the first time, his entire life is turned upside down, he falls deeply in love with someone, a **Spanish Human Rights** activist who works in the Commission of Arts, Bibiana (Leonor Watling). **she is also engaged in fighting for good causes in an endless attempt for becoming a better person.** In this movie, **Europe is shown in its gastronomic diversity** through a very unlikely funny and dramatic relationship. In spite of Oliver's love life being a mess, he is in constant search for his soulmate or **as they say in Spanish their "media naranja", which literally means "half orange"**. But to settle down, Oliver needs to work on some matters in his life not related to **Spanish, French or Irish** food.

As sinopses (re)construídas foram espalhadas ao redor do *campus* para que chamassem a atenção dos discentes da instituição que tivessem interesse em assistir aos filmes, e, assim, pudessem adquirir seu ingresso simbólico (gratuito) para ter o acesso liberado. Os filmes foram exibidos nos dias 03, 05 e 10 de outubro de 2018, às 9h, no Auditório Central Jurandyr Oliveira da UNEB, *Campus II*, e contamos com a presença de discentes de diferentes cursos de Graduação que quiseram participar. Após a exibição de cada filme, era reservado um momento para observação e reflexão sobre os sentidos interculturais a partir das obras em rodas de conversa com os discentes, relacionando também os traços culturais mostrados nos filmes e as sinopses produzidas disponibilizadas no *campus*. Acreditamos que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, com atenção especial à língua inglesa, pode e deve fomentar a compreensão intercultural e o respeito às variações linguísticas ao redor do mundo.

4 . COMPREENSÕES CONCLUSIVAS

A pesquisa representou uma ação inovadora dos estudos de língua inglesa dentro do *campus* pelo grau de envolvimento com diferentes culturas e variedades linguísticas, refletindo sobre questões que antes não instigavam a curiosidade e a participação dos discentes. O debate não somente trouxe compreensões ao estudo de gêneros discursivos como práticas sociais, mas também em relação ao papel da língua na realidade das pessoas e no exercício do respeito ao próximo, observando como os filmes podem ser instrumentos para fomentar a tolerância e a compreensão intercultural nos aprendizes e como a língua, no caso, a língua inglesa, tem aproximado culturas, sendo usada como uma língua internacional ou língua franca para facilitar a comunicação entre povos de diferentes línguas maternas.

Do ponto de vista da prática, observamos que os resultados aqui apresentados projetaram respostas para as questões da pesquisa: Como os filmes podem

disseminar aspectos culturais de outros povos? Como a produção de textos auxilia o estudante na aprendizagem de uma língua estrangeira? Como os de filmes e a produção textual baseada nos mesmos podem desenvolver no estudante a tolerância e a compreensão intercultural? Em síntese, constatamos que há mais partículas que nos unem do que as que nos separam, ressaltando que as diferenças não devem ser vistas de maneira negativa, pois elas estão ligadas às diversificadas culturas e não podemos estabelecer padrões de superioridade e inferioridade e sim uma postura crítico-reflexiva diante das discrepâncias linguístico-culturais. Nesse enfoque, os gêneros discursivos se constituem oportunas fontes de construção de conhecimento, pois eles são tecidos pelo uso da língua.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Coleção Ensino Superior)

BAKHTIN, Mikhail. Estudo das Ideologias e Filosofia da Linguagem. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Cap. 1. p. 31-39.

BLACK Panther. Direção de Ryan Coogler. Roteiro: Ryan Coogler, Joe Robert Cole, Stan Lee, Jack Kirby. Música: Ludwig Göransson. Estados Unidos: Marvel Studios, 2018. (134 min.), P&B.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidade. Barcelona: Gedisa, 2004.

CATCHING Feelings. Direção de Kagiso Lediga. Roteiro: Kagiso Lediga. Música: Bokani Dyer. África do Sul: Diprente Films, 2017. (124 min.), P&B.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Autentica Editora, 2008

FILMS, Tornasol. **The Food Guide to Love**. 2013. Disponível em: <<http://www.tornasolfilms.com/the-food-guide-to-love/>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

FREITAS, Cândido M. Varela de. **O currículo em debate: positivismo-pós-Modernismo**: teoria-prática. jan. 2006. Disponível em: Acesso em Dezembro de 2017.

IMDB. **Catching Feelings**. 2017. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt5827360/fullcredits?ref_=ttspec_q1_1>. Acesso em: 12 jul. 2018.

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

MARVEL. **Black Panther**. 2018. Disponível em: <<https://www.marvel.com/movies/black-panther>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MCKAY, S. L. (2000). **Teaching English as an international language**: Implications for cultural materials in the classroom. TESOL Journal, 9(4), 7-11.

MOISÉS, Massaud. Gêneros Literários. In: MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: poesia e prosa. São Paulo: Cultrix, 2012. Cap. 2. p. 29-59.

MUBI. **Catching Feelings**. 2017. Disponível em: <<https://mubi.com/films/catching-feelings>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa; ALMEIDA, Risonete Lima de. O papel da leitura no ensino de língua estrangeira. In: **Anais do II Colóquio de prática pedagógica e estágio: Letramento e Ensino de Línguas**, 2012, Alagoinhas. II Colóquio de Práticas Pedagógicas e Estágio: Letramento e Ensino de Línguas. Salvador: EDUNEB, 2012.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; RANGEL, Mary. **Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 3, p.1115-1142, 1 abr. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2015v33n3p1115>.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P.. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. **Por que debater sobre interculturalidade é importante para a educação?**. Revista espaço acadêmico, 127. Universidade Passo Fundo – 2012

SCHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. **A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios**. Estudos Linguísticos e Literários, Salvador, n. 50, p.145-174, 2014

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio; (ORG.). **Nas trilhas da interculturalidade: relatos de prática e pesquisa**. Salvador: Ufba, 2016. 317 p.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

SIQUEIRA, Domingo Sávio Pimentel; BARROS, Kelly Santos. **Por um ensino intercultural de inglês como língua franca**. Estudos Linguísticos e Literários, Salvador, n. 48, p.5-39, dez. 2013.

THE Food Guide to Love. Direção de Teresa de Pelegri, Dominic Harari. Produção de Mariela Besuievsky, Mary Callery, Ruth Coady, Carole Scotta. Música: Alberto Garcia Altez. Irlanda: Ornasol Films (espanha), Parallel Films (irlanda) e Haut & Court Distribution (frança), 2013. (91 min.), P&B.

TOMATOES, Rotten. **The Food Guide to Love**. 2018. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/the_food_guide_to_love/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p. Tradução de: Ernani F. da F. Rosa.

A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS POR FALANTES DO INGLÊS E A PERMEABILIDADE DA INTERLÍNGUA

Data de submissão: 31/05/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Edith Santos Corrêa

Faculdade de Letras (FLet) da Universidade
Federal do Amazonas/UFAM

<http://lattes.cnpq.br/2831527202202996>

RESUMO: Compreender as manifestações do aprendiz da Língua Portuguesa, falante da Língua Inglesa, calcadas na transferência e na interferência de dois sistemas linguísticos marcados por similaridades e diferenças é o objetivo deste artigo, uma reflexão sobre o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de segunda língua. Com base nos estudos de Fries (1966), Saussure (1970), Selinker (1972) e Corder (1981) cada língua possui o seu próprio sistema gramatical, estrutura estabelecida mediante normas utilizadas no ato da prática do idioma. O aprendiz de línguas estrangeiras não exclui a possibilidade e a probabilidade da influência da língua de origem na expressão da língua objeto. O falante da Língua Inglesa e aprendiz da Língua Portuguesa, na transferência de estruturas da língua materna para a língua em aprendizagem comete desvios associados à estrutura do idioma de origem. Inglês e Português são línguas de origens

diferentes, mas há estruturas semelhantes entre ambas, o que justifica a permeabilidade dos signos e o fato de que o aprendiz de LE tende a internalizar as estruturas da língua objeto mediante o conhecimento linguístico pré-existente, advindo da língua de origem. A partir da compreensão das manifestações da aprendizagem da Língua Portuguesa por falantes da Língua Inglesa, os objetivos específicos do texto implicam mostrar a assimilação da língua em estudo, por comparação e analogia, o que poderá resultar na criação de uma língua intermediária, a interlíngua. Aspectos socioculturais que permitem ao falante de Inglês e aprendiz de Português o uso da língua como uma necessidade individual e social em ambiente de imersão. A metodologia proposta será bibliográfica, qualitativa, demonstrativa e terá como base relatos de experiências em sala de aula de Português para Estrangeiros vivenciadas por acadêmicos de Letras, Línguas e Literaturas Estrangeiras, da Universidade Federal do Amazonas, em atuação na extensão universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Transferência. Interferência. Interlíngua. Amazonas

ABSTRACT: Understanding manifestations of an English speaker, as a Portuguese learner, based on transfer and interference of two linguistic

systems in terms of similarities and differences is the main purpose of this article, a reflection on development of communicative competence of the second language learner. Each language has its own grammatical system established by standards that must be expressed through language practice as situated Fries (1966), Saussure (1970), Selinker (1972) and Corder (1981). The foreign language learner does not exclude the possibility and probability of using native language to create expression in the target language. The English speaker as a Portuguese learner in the transfer of structures from the mother tongue to the target language makes mistakes associated with the structure of the source language. Both languages come from different origins, but there are similar structures between them, which justifies permeability and possibility of language learners internalize the structures of the language in studying through pre-existing linguistic knowledge, arising from the source language. From the understanding of learning Portuguese by English speakers, the specific objectives of this paper implies reaching the language under study, by comparison and analogy, which may result in the creation of an intermediate language within the scope of communication, the interlanguage. It is a phenomenon of socio-cultural that allows the English speaker, as a Portuguese learner uses the language as an individual and social need in an immersion environment. The proposed methodology will be bibliographic, qualitative, demonstrative, and based on reports of trainee teachers in Teaching Portuguese for Foreigners, at Federal University of Amazonas, as part of their undergraduate studies.

KEYWORDS: Language. Transfer. Interference. Interlanguage. Amazonas

1 . A DISTÂNCIA QUE SEPARA DUAS LÍNGUAS E O ALCANCE DO APRENDIZ

A complexidade do processo que envolve a compreensão da aprendizagem de uma língua estrangeira constitui um desafio para pesquisadores, professores, linguistas e psicolinguistas que buscam cada vez mais explicações para a diversidade de manifestações no percurso da aprendizagem de línguas mediante experiências vivenciadas no âmbito da prática pedagógica. A absorção do conhecimento, por parte dos aprendizes, não se dá de igual maneira, mesmo porque a aprendizagem na concepção de Vygotsky (1988), pressupõe fases de desenvolvimento para que haja o resultado desejado. A inter-relação desenvolvimento e aprendizagem evidencia o fato de que esta possui caráter eminentemente individual e o que se convencionou como erro nesse processo toma dimensões diferenciadas no esforço da apreensão de cada aluno. Na medida em que ocorre a assimilação, o que Wadasworth (1996) é o processo cognitivo pelo qual o aprendiz integra um novo dado perceptual ou conceitual nos padrões de comportamento já existentes. Esse aspecto da aprendizagem vem seguido pela internalização novas descobertas, novos conteúdos e novas habilidades em volta de um círculo que se apresenta de forma parcialmente conhecida.

A aprendizagem da língua materna pode vir a ser um referencial para se chegar ao aprendizado de outro idioma, é o fio condutor da partida de um campo conhecido para um campo desconhecido. Na construção do percurso da língua Inglesa para a língua Portuguesa, contexto deste trabalho, é inevitável que transferências, comparações e analogias sejam feitas pelo aprendiz, mesmo em ambiente de imersão. São dois sistemas linguísticos distintos permeados de diferenças e similaridades na estrutura de cada idioma. E por se tratar de semelhanças e diferenças, é necessário estabelecer um parâmetro entre as duas línguas, a fim de legitimar o contraste entre a língua materna, o Inglês, e a língua objeto, o Português, com o propósito de justificar que o aprendiz de um outro idioma agencia o seu inconsciente, a partir do deslocamento de sentido do código de referência (a língua materna) para o código desconhecido (a segunda língua), sem que esta ação seja verificada de imediato por quem busca o conhecimento do idioma em estudo. A trajetória não acontece com linearidade e demanda insumos de natureza individual e sociocultural de forma gradativa com diferentes fases.

Partindo-se do pressuposto de que a aprendizagem da língua estrangeira, neste contexto, ocorre após o conhecimento da língua materna, a transferência de elementos (fonológico, sintático, semântico, discursivos etc) desta, para a língua objeto parece evidente. A primeira é efetivamente tida como referencial da segunda, considerando-se o fato de que o aluno de língua estrangeira tende a apoiar-se nas similaridades estruturais e discursivas existentes nas duas línguas, a exemplo de: - *I have a car* (eu tenho um carro). A transferência é inevitável, a semelhança faz a linearidade restrita à forma da língua materna, para uma situação específica e simples para o aluno que transfere a estrutura por analogia e o resultado é positivo. No entanto, na sentença *I am fifteen years old*, passando-se para a língua objeto (tenho quinze anos de idade), o processo de transferência resulta em situação negativa, porque na passagem da língua materna para a língua alvo o verbo **ter - (to have)** em Inglês não é utilizado para expressar idade, o que é assertivo para o uso do verbo **ser - (to be)** que dá forma e sentido à sentença, legitimando a diferenciação da unidade morfossintática e mantendo o mesmo significado, estruturando-se em *I am fifteen years old*. Os dois exemplos mencionados decorrem de um fenômeno da análise contrastiva que Robert Lado (1957) denominou de *language transfer*, o efeito de uma língua na outra, que pode resultar dois tipos de transferência: o *positive transfer*, caracterizado pela transferência de forma da língua materna com termos semelhantes à língua objeto, enquanto que o *negative transfer* também chamado de interferência, é caracterizado pela transferência de itens da língua materna que são diferentes da língua objeto e, por essa razão, muitas vezes, conduzem o aluno ao erro.

Na comparação entre a língua materna e a língua objeto reside a chave para

facilitar ou dificultar a aprendizagem de línguas, a considerar dois sistemas de som, gramática, vocabulário, escrita e cultura. Aprendizes de LE comparam os enunciados entre língua materna e língua objeto, sem estabelecer parâmetros, entre os dois sistemas sónicos, e a grande maioria desses discentes comete “erros” pelo fato de não ter maturidade para observar diferenças e similaridades entre os dois sistemas, uma manifestação inconsciente, que constitui desafio para a formação do professor, em constante busca de abalizar “práticas discursivas da sala de aula, capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos”(Celani, 2010, p.21) . Essa constatação é favorável, pois a incidência de “erros” pode ser considerada como um índice de aprendizagem, na medida em que o aprendiz desenvolve o conhecimento na língua de acolhimento, com base na língua materna e o professor cria estratégias de refletir sobre diferentes procedimentos na preparação e ministração da aula. Os “erros” parecem significar ao invés de incorreção e imprecisão, a testagem de hábitos de regras gramaticais já internalizadas quando do processo de aquisição da língua materna. A citação abaixo enfatiza a questão da aprendizagem de uma outra língua, no que concerne ao fenômeno da transferência.

Os indivíduos tendem a transferir as formas e significados, e a distribuição de formas e significados de sua língua e cultura materna para a língua estrangeira e a agir na cultura, e receptivamente quando tentam entender e compreender a língua e a cultura como praticadas por nativos (LADO, 1975,p.2)
Tradução da autora¹

2 . A ESCRITA EM RELAÇÃO À ORALIDADE

A habilidade escrita requer a produção de sentenças gramaticalmente corretas e o desenvolvimento do registro desse outro código envolve a formalidade e exige o seu uso padrão. Conforme Saussure (1974), embora a supremacia da língua esteja calcada na oralidade, é a escrita que pressupõe maior e melhor identificação com a gramática. As diferenças entre a oralidade e a escrita denotam a preocupação do registro, que perpassa o tempo e o espaço, com a estrutura. Porém, nem sempre a ‘norma culta’ deve ser o requisito principal para a elaboração de um texto escolar produzido por estudante de língua estrangeira. Mais importante é a base da construção do significado, a partir da compreensão do interlocutor da mensagem textual, considerando o texto uma apropriação do leitor.

Embora seja verossímil o fato de que um texto não é um produto acabado, sua escrita deve obedecer a formalidade da estrutura da língua a depender do

¹ Individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives. (LADO, 1975 p. 2)

gênero textual - que vai da lista de compras, das anotações acadêmicas, do e-mail pessoal, institucional, do exercício acadêmico a ser entregue ao professor etc - sendo passível de mudança. O valor semântico expresso desde a origem deve ser mantido, mediante a estrutura básica da expressão. Considerando a ordem das palavras, a melhor maneira de concatenar a expressão do pensamento, obedece o padrão morfossintático. Assim, essa formalidade do texto escrito, como um todo, constitui a base da diferença da oralidade. Estruturas quebradas, fragmentos da estrutura da língua materna podem favorecer o aprendizado da língua objeto, a partir da compreensão implícita e da necessidade do aprendiz em situação de comunicação, via registro do código e da identificação da mensagem para a construção de sentido.

3 . DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A relação desenvolvimento e aprendizagem é como uma unidade dialética, entre os dois pólos, preservando a identidade de cada um. “[...] o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado” (Vigotski, 1988, p. 90). No processo de interação social o desenvolvimento é interdependente, enquanto que a aprendizagem só ocorre mediante o impulso de um determinado nível de desenvolvimento, acumulação de respostas aprendidas. E para maior aproximação com esse processo comportamental humano inferimos que desenvolvimento e aprendizagem ocorrem concomitantemente.

Dentre as abordagens mencionadas Vigotski (1988) reconhece que aprendizagem e desenvolvimento são dois fenômenos distintos e interdependentes, cada um tornando o outro possível. No ensino e aprendizagem de línguas os dois fenômenos - desenvolvimento e aprendizagem - resultam no papel da gradação da competência linguística, tendo a apreensão e a internalização da língua como fatores primordiais na familiaridade com um outro sistema de signos. O desenvolvimento é inato e a aprendizagem é adquirida.

Na concepção de Vigotski (1952) há dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial: desenvolvimento real consiste nas informações, testadas mediante testes de inteligência, quando a criança é capaz de desempenhar suas tarefas sem a ajuda de outrem; desenvolvimento potencial incide na solução dos problemas que a criança consegue resolver com a ajuda de outrem. A partir do crescimento mental do agente da aprendizagem, o processo se torna interativo, obedecendo assim a simultaneidade e sincronização.

4 . A UNICIDADE DO ATO DE APRENDER UMA LÍNGUA EM AMBIENTE ONDE A LÍNGUA É FALADA

Ellis (1986 e 1994) defende o ponto de vista de que a diferenciação entre língua materna e segunda língua não deve estar em fatores psicolinguísticos, mas em situações voltadas para aspectos sociolinguísticos. Segundo ele, a aquisição de uma segunda língua ocorre quando [...] “a língua desempenha um papel institucional e social na comunidade “, enquanto a Língua Estrangeira é uma realidade em ambientes onde a língua não desempenha nenhum papel importante na comunidade e é basicamente aprendida apenas na sala de aula”.

O início da aprendizagem de uma segunda língua é de suma importância para o aprendiz e para o professor. Para o aprendiz, o momento é para vivenciar o novo, sair de sua zona de conhecimento e buscar familiaridade com o desconhecido, a partir de situações constantes do cotidiano, que podem causar estranhamento, medo, desconforto, mas, é o passo a passo para a construção da identidade social e política. Para o professor em formação, a ocasião é de desafio de entrega e de construção de saberes: o aprimoramento linguístico e a sensibilidade para a maestria do início do convívio com a necessidade do aprendiz, que ao viver no Brasil precisa exercer a cultura do seu dia a dia contado em prosa e em verso, em casa, na rua, no trabalho, na escola, sempre na língua objeto. A referência de língua estrangeira passa a ter um grau de pertencimento e apropriação por parte do aprendiz que se vê tomado pelo ambiente propício à exatidão e à fluência no idioma do país onde que escolheu para viver uma temporada ou para fixar residência e domicílio.

O que dizer quando alguém por algum motivo cria laços de pertença territorial com o país onde essa língua é falada? O meio ambiente, a atmosfera criada em torno da vivência do aprendiz de segunda língua são insumos desejáveis, materiais para o estímulo à construção da prática social. No diálogo com Fries (1954, p. 9) “[...] os materiais mais eficientes nessa desenvoltura linguística são aqueles baseados em uma descrição científica da língua a ser aprendida, cuidadosamente comparados com uma descrição paralela da língua materna do aprendiz.” A descrição científica da língua é descrita mediante a tentativa de compreensão da postura do aprendiz diante de novas perspectivas socioculturais que permitem ao professor um posicionamento frente aos desvios, ocorrências e recorrências na sala de aula, onde o todo se transforma em material. O fato das línguas Portuguesa e Inglesa serem de origens diferentes, como se fossem caminhos urbanos com direções díspares e pontos de cruzamentos, divergência e convergência suscitam comprovação. Nessa convergência Grève e Passel (1975), confirmam semelhanças e diferenças entre a aprendizagem da língua materna e a aprendizagem de uma segunda língua em situação de residência e domicílio no país onde a língua é falada.

A prática docente com PLE (Português Língua Estrangeira) permite vivenciar a verbalização e/ou o registro da comunicação, de forma inconsciente e com a possibilidade de diferentes significados, a exemplo dos fragmentos, ***café com leite e pao com manteiga; a comida no Brasil é bom; sorvete de cocô; fui comer ... meu amigo no restaurante; ela participou das Olimpíadas no Brasil.*** O enunciador revela o contexto de que ele não foi capaz de definir claramente pela expressão do pensamento, mas seu imaginário concebe a expressão em sintonia com a construção de sentido que cada enunciado traz de forma inconsciente e pragmática.

O campo clássico de estudo do imaginário (social), segundo Backso (1985: 306s), é formado por três autores: Marx com a intenção desmistificante e utilizando o conceito de ideologia; Durkheim demonstrando a relação entre as estruturas sociais, as representações coletivas e o modo como estas estabelecem a coesão social e Weber mostrando a questão do sentido que os atores sociais atribuem às suas ações. O campo é ampliado com a contribuição da psicanálise mostrando a imaginação como uma atividade necessária ao indivíduo, da antropologia estrutural mostrando como a cultura pode ser considerada como um sistema simbólico, pela história das mentalidades e por outras disciplinas. (SERBENA, 2003, p. 3)

A conceituação de imaginário nesta concepção é ideológica, é representativa e simbólica, refletida no ensino e aprendizagem de línguas, como uma manifestação necessária do aprendiz em processo de aquisição de um outro código, a partir de sua exposição à cultura e às nuances do país onde a língua é falada. É a imagem criada no campo do “significado/conceito, no signo linguístico, sem a imagem acústica/significante”. Para Saussure (1966), a completude do signo linguístico se faz pela existência do conceito e da imagem acústica. A aquisição de uma segunda língua, um processo inconsciente materializado pelo aprendiz (estrangeiro) não consolida esse processo, mas as suas manifestações permitem a inferência do interlocutor (nativo), a definição e a verossimilhança da comunicação. Os desvios do aprendiz de L2 levam o professor a novas descobertas de como a estrutura de L1 pode interferir na comunicação da L2.

O desempenho docente ao alcance do aluno não é suficiente para o resultado positivo da interação em sala de aula. A dedicação e a motivação do aluno são prevalentes como fatores de maior eficácia na aprendizagem da língua objeto. No momento em que o professor trabalha a sua experiência calcada na descrição da língua, mediante embasamentos teóricos advindos da linguística aplicada, é possível verificar os resultados da sua prática pedagógica, tendo em mente a necessidade de mudança, adequação, adaptação ou continuação da prática docente.

5 . O CONCEITO DE INTERLÍNGUA

Para Selinker (1972), a interlíngua é um estágio em que algumas estruturas sintáticas desenvolvidas pelo aluno não são encontradas na língua alvo nem tampouco

na língua materna. A inferência é que a manifestação é constituída de estruturas quebradas, fragmentos da estrutura da língua materna que podem favorecer o aprendizado da língua objeto a partir da compreensão implícita e da necessidade do aprendiz em situação de comunicação, quando se dá a busca pela criação do registro aproximado que possibilite construção de sentido.

Tanto linguistas quanto professores têm procurado entender melhor a relação do aprendiz com a aprendizagem de uma língua estrangeira. A preocupação obviamente gira em torno de estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem mais eficientes. No entanto, o interesse geral dos professores ainda parece ser visto pela educação por correção e pela metodologia tradicional do ensino da língua alvo baseada na eliminação de erros.

A interlíngua é transição feita pelo aprendiz entre a língua materna e a língua objeto e está inserida no processo de interferência da língua materna. Na criação do imaginário (do aprendiz) a sua constatação existe, mas não constitui forma correta para ambas as línguas. As estruturas criadas na passagem da língua materna para a língua estrangeira poderiam ser supostamente encontradas na primeira, no entanto, essa hipótese não é verdadeira. Então, o resultado desse fenômeno linguístico é a transferência negativa, visto que não existe correspondência direta entre as formas criadas e a estrutura da língua materna, a exemplo de “*interested of*”, expressão inexistente nos dois idiomas. A interlíngua é uma língua artificial, que se constitui como um fator comum a todo e qualquer estudante e/ou falante de línguas estrangeiras. É permeável porque permite a penetração das regras da língua materna; é genérica pela condição imprópria do uso das regras da língua alvo e da língua materna.

A compreensão do processo de aprendizagem de LE por professores implica considerar os erros como parte do processo de aprendizagem. Mais recentemente, a linguística aplicada e a psicolinguística têm trazido subsídios para que os professores sejam mais observadores da sua prática pedagógica. Docentes têm tratado a questão do erro no ensino e aprendizagem de línguas como “resultado da inteligência e não da estupidez” (SCOVEL, 1988, p. 177). A maioria desses desvios é resultado da tentativa, consciente ou inconsciente, de os indivíduos usarem o que já aprenderam para aprender ainda mais (FIGUEIREDO, 2002, p. 50). A partir de uma perspectiva diferente, considerando-o como um sistema de interlíngua que tende a se modificar, dependendo do nível de proficiência do agente envolvido na aprendizagem de uma língua estrangeira.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira se dá após a maturação ocorrida com a aprendizagem e a aquisição da língua materna. o reconhecimento da língua objeto pressupõe capacidade inata do ser humano, cuja característica de aprendizagem deve vir a ser reverenciada anteriormente a partir do referencial teórico tido como a língua materna. A citação a seguir realça esta tão eminente manifestação:

“... o ser humano nasce com uma predisposição para adquirir a língua, à qual ele deve ser exposto, por meio de um mecanismo interno, de natureza desconhecida, que lhe permite a construção de uma gramática específica, a partir de dados limitados.” (CORDER, 1985: 7)² Tradução da autora

Na visão de CORDER (1985), a aprendizagem do aluno de língua estrangeira não se dá imediatamente. O autor propõe duas razões que podem vir a justificar este fato. O conteúdo programático de um curso ou de uma disciplina e a sua apresentação permitem ou não que o aluno possa se beneficiar; o aluno necessita de um conhecimento prévio para aprender algo novo, a fim de que o resultado seja desejável. A aprendizagem precisa de apoio do mosaico para encontrar a matiz que lhe convém. Compreender o conhecimento prévio do aluno é valorizar o capital cultural (BOURDIEU, 2012). Os saberes formal e informal que o aprendiz vivenciou ao longo do seu período de escola e o retrato do seu cotidiano fazem parte do colorido a ser estabelecido a cada exposição docente. O olhar do professor deve superestimar o saber que aluno de segunda língua traz para a sala de aula e reconhecer que pode se valer de uma camada de saber, que já existe, para a construção de outras camadas.

A reflexão sobre esses fatores aponta para uma prática pedagógica que deve ir ao encontro das necessidades do aluno. E o professor como mestre de suas atividades deve refletir sobre a aplicabilidade das técnicas utilizadas no desempenho de suas funções. Faz-se necessário o processo de interação constante entre ensino e aprendizagem, sendo a observação do professor voltada para a verificação, presente, não só naquilo que ele ensina (o que ensinar ?) mas também, de que maneira as informações em forma de conhecimento devem chegar até o aluno (como ensinar ?). Nem sempre a ordem de apresentação de dados fornecidos pelo professor está adequada às expectativas do aluno. Em contrapartida, o aluno deve se fazer participante dessas atividades, a fim de buscar maior aproximação com o objeto ensinado.

6 . O QUE É INTERLÍNGUA

O conhecimento gramatical da língua materna e da língua objeto do aluno merece destaque especial no que tange à apreensão de dados da língua estrangeira para atingir o aprimoramento da aprendizagem. Linguisticamente, descrever o processo de obtenção de uma língua desconhecida requer dados gramaticais e intuitivos, o que se refere à adequação tangível no campo da observação e da descrição. Considerando o ato de aprender um fator interativo perceptível mediante a internalização e a reprodução de dados, a diferenciação e a qualificação dos caminhos

2 “... human infant is born with innate predisposition to acquire language; that he must be exposed to language for the acquisition process to start; that he possesses an internal mechanism of unknown nature which enables him from the limited data available to him to construct a grammar of a particular language.” (CORDER, 1985 p. 7).

para a aprendizagem têm traços distintos e devem ser analisados e observados pelo professor, a fim de que este venha a obter resultados precisos da sua prática.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo dinâmico que se constitui de forma bivalente. A interação do aprendiz com a atuação do professor deve estar em sintonia com as estratégias criadas entre os objetivos de quem busca o saber e os objetivos daquele que vai ao encontro da necessidade do seu público-alvo. A incidência ou não de erros pode ser um fator emergente e consequente das informações (*inputs*), levadas ao aluno. Na medida em que ele processa e decodifica esses dados (*intake*), o efeito se manifesta por meio de reações diversificadas, devido à divergência do grau de apreensão que é único para cada aluno, mediante o resultado da aprendizagem que se efetiva com as manifestações de produção (*outputs*) do aluno.

Dados textuais e dados intuitivos diretamente ligados aos níveis de adequação descritiva e observacional devem ser observados pelo docente. Isto implica dizer que uma descrição baseada somente em dados textuais - a gramática - não pode atingir mais que uma adequação observacional, mesmo porque o professor conhece a língua dos seus alunos inserida no processo dual entre a pseudo-estrutura que ele usa em sua prática diária e a real formalidade gramatical.

O discurso da análise de erros traz argumentos para a compreensão de formadores e professores em formação que buscam enxergar a nuances da linha turva que separa a língua materna da língua objeto.

A análise de erros é baseada em dados textuais e, teoricamente não pode alcançar uma adequação mais que observacional. Na prática, o processo é realizado por um professor que tem percepção do desenvolvimento linguístico de seus alunos na língua materna e na língua objeto. Em algum momento ele é um falante nativo da interlíngua de seus alunos.” (CORDER, 1981:59)³. Tradução da autora

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é tangível na medida em que a língua do aprendiz é conduzida em comum acordo com o seu desenvolvimento linguístico, decorrente dos dados que lhe foram conferidos previamente na língua materna. Essa aprendizagem envolve aspectos linguísticos inerentes à psicologia e à psicolinguística. Os dados relativos ao processo da passagem de um código conhecido para um outro código em descobrimento suscitam o estabelecimento de perspectivas de ensino em comum acordo com as perspectivas de apreensão do conhecimento.

A interlíngua é vista por meio da expressão do aprendiz, *outputs*, resultado do grau de aprendizagem do agente envolvido nesse processo de busca do padrão da

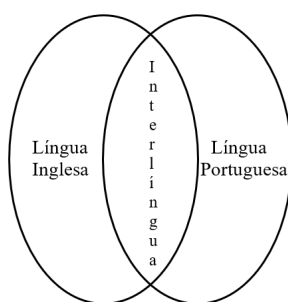
3 “error analysis is based on textual data and can therefore not achieve, in theory at least, more than observational adequacy. In practice, however, it is usually carried out by a teacher who has considerable insights into the linguistic development of his pupils and is usually bilingual in the mother tongue of his pupils and in the target language. He has therefore at some point in his career actually been a native speaker of his pupils interlanguage.” (CORDER, 1981, p. 59).

norma culta da língua. É considerada como um sistema linguístico que identifica o grau de competência do agente principal da aprendizagem. No que concerne à hipótese da permeabilidade de fatores psicolinguísticos no âmbito da aprendizagem de línguas, a interlíngua é o que há de mais evidente. Então, dentro do que se estabelece no processo de competência significativa para identificação da interlíngua, a proposição aponta alguns fatores que contribuem para este fenômeno da aprendizagem. Na proposição de Selinker (1974, p.35) enunciados na língua materna produzidos pelo aluno; declarações da língua objeto produzidas pelo aluno; e declarações da língua objeto produzidas por falantes nativos e aprendizes da língua objeto têm diferentes características no âmbito fonético-fonológico. Esse aspecto poderá agir como a identidade do falante nativo e do falante da língua objeto, que sempre terá o traço linguístico como parâmetro de identificação: “quem” está falando? ..., um estrangeiro.

7 . A INTERLÍNGUA E A MANIFESTAÇÃO DOS APRENDIZES DE OUTRO IDIOMA

As línguas por si, só funcionam mediante a transferência e a interferência de sistemas linguísticos marcados por diferenças e similaridades. Assim, a estrutura da língua inglesa favorece o aprendizado da língua portuguesa porque aquela é essencialmente tida como referencial para internalização e assimilação de um novo código. No entanto, a influência da língua materna também pode manifestar aspectos considerados pela prática pedagógica como sendo de caráter negativo, uma vez que o aluno tende a inserir os dois códigos separadamente em épocas distintas, mas quando da fixação, a separação não parece tão clara na concepção do aluno que faz uma adequação dos códigos para obter comunicação. Um fenômeno denominado linguisticamente de interlíngua, termo criado por Weinreich em 1953 e adaptado por Selinker em 1972, uma língua de transição entre os dois códigos diferentes em que permeia a desenvoltura do aprendiz da língua objeto. A Figura1 expressa esse fenômeno, como sendo uma característica comum aos estudantes de outro idioma em todos os níveis da aprendizagem.

Figura 1



O fenômeno da interlíngua influencia a aprendizagem da segunda língua e é reconhecido de forma substancial como um consenso de que a transferência não

é tudo ou nada, mas se configura como um aspecto inserido na análise contrastiva que Robert Lado (1957) denominou de *language transfer*⁴. A interlíngua se configura como uma língua imaginária entre a língua materna e a língua objeto.

Partindo-se da interação entre as duas línguas (inglesa e portuguesa) há evidências de que as estruturas semelhantes, a exemplo de, ***esta caneta é minha*** (*this pen is mine*), podem não causar problemas para o aprendiz porque se trata da transferência direta. O aluno se utiliza da mesma estrutura frasal do Inglês ao expressar-se em Português, no entanto, nas estruturas diferentes, entre essas línguas, surgem dificuldades para o estudante. A exemplo da sentença, ***tenho dez anos de idade*** (*I am ten years old*), que em inglês é usado o verbo TO BE e em português, o verbo TER toma a posição do ser.

Ao considerar os diferentes níveis de proficiência na língua portuguesa, os aspectos desfavoráveis e dificultadores deste processo tendem a favorecer a prática pedagógica. Professores passam a ter subsídios para analisar com maior precisão as diferentes causas desses desvios de padrão, na perspectiva de que o erro venha a ser visto como uma contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, proporcionando melhores tomadas de decisão à prática pedagógica.

No que se refere à competência das estruturas e enunciados com desvios de padrão, o conceito de competência comunicativa de HYMES (1972), seguido por ALMEIDA FILHO expressa aspectos relevantes à aprendizagem de idiomas:

Hymes propôs então o conceito ampliado de competência comunicativa, isto é, um conhecimento de gramática e uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situação de interação. A competência comunicativa depende criticamente do acesso aos conhecimentos analíticos de gramática e de blocos lexicais. (ALMEIDA FILHO (2007, p.81)

Os estudos da interlíngua podem fornecer informações importantes aos professores e pesquisadores acerca do ensino e aprendizagem de idiomas. A língua de transição deve alcançar a língua objeto, e a linha que separa os dois códigos possibilita diferentes olhares de professores de línguas quanto à permeabilidade real entre L1 e L2, à luz da prática pedagógica.

8 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo que tenta compreender as manifestações do aprendiz de Língua Portuguesa, falante de Língua Inglesa, calcadas na transferência e na interferência de dois sistemas linguísticos marcados por similaridades e diferenças,

⁴ ***Language transfer*** é o efeito de uma língua na outra. Podem ocorrer dois tipos de *language transfer*, o *positive transfer* caracterizado pela transferência de forma da língua materna que são semelhantes à língua alvo, enquanto que o *negative transfer* também chamado de interferência, é caracterizado pela transferência de itens da língua materna que são diferentes da língua alvo e, por essa razão, muitas vezes, conduzem o aluno ao erro.

percebemos cada vez mais a necessidade de que professores de línguas estabeleçam estratégias adequadas para lidar com situações de ensino. Habilidade com as práticas de abordagens da construção do conhecimento na sala de aula de línguas estrangeiras é condição para bons resultados. Essa é a contribuição que levamos para os próximos estudos, a fim de que possamos perceber com mais exatidão as manifestações do aprendiz de língua estrangeira e mais precisamente de segunda língua, objetivo desse estudo, para melhor percepção do imaginário do sujeito da aprendizagem com possibilidade de recepção e aquisição do conhecimento.

A inter-relação entre sujeito e objeto na construção conhecimento individual e coletivo constitui a representação social interpretada no âmbito da segunda língua. O imaginário do aluno, a aquisição da língua objeto, a sala de aula e o cotidiano em um processo centrado na linguística aplicada, com ramificações na sociologia da educação, na antropologia, na psicologia e na psicolinguística possibilitam reflexão sobre as manifestações do ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

A prática pedagógica deve ser vivenciada como um processo de construção antes, durante e depois de cada encontro em sala de aula, no sentido de que os professores possam analisar com maior precisão as diferentes causas dos desvios de padrão, na perspectiva de que o erro seja uma contribuição para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, proporcionando melhores tomadas de decisão à prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA Filho, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores & Arte Língua, 2005.

_____. **Linguística aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas-SP. Unicamp. 2007.

CARL, James. **Contrastive analysis**. Harlow: Longman, 1980

CELANI, Maria Antonieta Albs (Org.) **Professores e Formadores em Mudança - Relato de Um processo de Reflexão de Transformação da Prática Docente**. 2ª edição. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2010

CORDER, S.P. **Error analysis and interlanguage**. Oxford University Press: Oxford, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**, 16ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2002.

FRIES, Charles C. **Teaching and learning English as a foreign language**. 20ª ed. Michigan: The University of Michigan Press, 1966.

LADO, Robert. **Linguistics across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers**, Univ. of Michigan Press, 1957.

SCOVILL, T. **Multiple perspectives make singular teaching**. In: BEEB, L. M. (Ed.). *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. New York: Newbury House, 1988.

SELINKER, Larry. **Rediscovering interlanguage**. Second impression. New York: Longman, 1994.

_____. **Second language acquisition: an introductory course**. New Jersey: Lawrence Associates, Inc., 1994.

STEINBERG, Martha. **Morfologia inglesa: noções introdutórias**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

SHEPHERD, David. **Portuguese speakers**. In: SHAW, Harry (org.). **Error in English and ways to correct them**. 4ª ed. New York: Collins, 1994.

SERBENA, Carlos Augusto. **Imaginário, ideologia e representação social**. In: *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinária em Ciências Humanas. Trabalhos em Linguística Aplicada*, UFSC. São Paulo. 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/1944/443> (acesso em 06 de março de 2019)

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Culturix, 1974.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone - Editora da Universidade de São Paulo, 1988. Tradução Maria da Penha Villalobos.

_____. **Thought and language**. Massachusetts: M.I.T. Press Cambridge, 19 WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems**. Mouton, New York. 1953. 62.

ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS: PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE TAREFAS

Data de submissão: 28/05/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Catarina Castro

CETAPS

Lisboa, Portugal

Catarina.Castro@fcsh.unl.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7263-7455>

RESUMO: O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas é uma abordagem inovadora que tem vindo a cativar cada vez mais investigadores e educadores, em várias partes do mundo. Não obstante, globalmente, tem havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos educativos, em grande parte devido ao desconhecimento que muitos professores manifestam sobre os seus princípios e modo de implementação. De facto, têm sido aferidas, em particular, inconsistências relativamente ao que os docentes entendem por tarefa, o que parece decorrer, entre outros aspetos, da variedade de definições existentes na literatura sobre este conceito. Assim, e partindo do trabalho desenvolvido por Ellis (2003, 2018), este artigo tem como finalidade ilustrar o modo como os critérios propostos pelo autor para definir o conceito de ‘tarefa’ podem orientar a elaboração de materiais dirigidos a estudantes adultos de

Português como Língua Estrangeira, em nível inicial de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas; materiais didáticos; Português como Língua Estrangeira.

TASK-BASED LANGUAGE TEACHING: PRINCIPLES FOR TASKS’ DEVELOPMENT

ABSTRACT: Task-Based Language Teaching is an innovative approach that has attracted increasing attention from researchers and teacher educators around the world. Nevertheless, overall, there have been few attempts to implement this type of teaching in educational settings, namely because of the lack of knowledge that many teachers reveal about its principles and implementation procedures. In particular, the findings suggest that teachers’ understandings of task are somewhat inconsistent, largely due to the variety of definitions in the literature on this concept. Based on Ellis’ work (2003, 2018), this paper aims to illustrate how the criteria proposed by this author to define the concept of ‘task’ can guide the development of language materials for beginner-level adult students of Portuguese as a Foreign Language.

KEYWORDS: Task-Based Language Teaching; language materials; Portuguese as a Foreign Language.

1 . INTRODUÇÃO

Internacionalmente, a aprendizagem de línguas continua a ser um objetivo central das políticas educativas, no âmbito do qual o investimento na formação inicial e contínua de professores assume particular importância, designadamente pelo facto de muitos docentes manifestarem resistência e/ou desconhecimento sobre os princípios e modo de implementação de abordagens, como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) que, em vários aspetos, se têm revelado mais eficazes para a aquisição e aprendizagem de uma segunda língua¹ (L2) do que os métodos tradicionalmente privilegiados (Ellis & Shintani, 2014, p. 157-158).

De facto, existe atualmente uma base psicolinguística sólida (Long, 2015, p. 7-9) e um conjunto de fundamentos e de evidências que sustentam a escolha de tarefas como base para o ensino e aprendizagem de L2 (v. Carless, 2004, 2007, 2009; Nunan, 2006; McDonough & Chaikitmongkol, 2007; Shintani, 2013, 2016; Ellis, 2018). No entanto, globalmente, tem havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos educativos, ou para elaborar materiais que reflitam a sua adoção, como constata Ellis (2003, p. 336) e Tomlinson (2012, p. 160), uma situação que se verifica também em Portugal, onde não parece haver ainda uma tradição de uso de tarefas no ensino de línguas (Dias, 2008, p. 43), embora haja já algumas propostas recentes nesse sentido (e.g. Pinto, 2011; Castro, 2017, 2018).

O cenário referido traduz-se igualmente no facto de, atualmente, o ensino de línguas continuar a privilegiar a versão moderada da abordagem comunicativa e o recurso ao método de apresentação, prática e produção (Willis & Willis, 2009, p. 3) - apesar das dúvidas de que possa conduzir ao uso das estruturas ensinadas (Skehan, 1996a, p. 50) - por ser mais compatível com alguns dogmas educativos que tendem a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis (Ellis, 2003, p. 29).

Entre os fatores que constituem desafios à adoção do ELBT em alguns contextos educativos (Shehadeh & Coombe, 2012, p. 6-8) destaca-se a resistência dos professores a mudanças no estilo de ensino e dinâmica em sala aula, mas também o desconhecimento que manifestam relativamente aos seus princípios, modo de implementação e benefícios (e.g. Jeon, 2006; Zhang, 2007; Carless, 2009; East, 2018), como o facto de oferecer oportunidades para uma aprendizagem mais natural da língua, enfatizar o sentido sem descurar a forma, ser intrinsecamente motivante, compatível com a filosofia educativa de centralização no estudante (sem desvalorizar o papel do professor), e de promover o desenvolvimento da fluência sem negligenciar a correção (Ellis, 2009, p. 242).

Dada a importância que os docentes desempenham na qualidade do ensino de

¹ O termo “segunda língua” será usado para referir qualquer outra língua que o falante tenha aprendido depois da sua língua materna.

L2, o investimento na sua formação inicial e contínua é fundamental e deve traduzir-se em iniciativas que contribuam para a sua receptividade à inovação e para o uso de abordagens eficazes e adequadas ao contexto educativo de em que atuam.

2 . AS VERSÕES FORTE E MODERADA DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

O conhecimento sobre o processo de aprendizagem e aquisição de L2 tem mudado significativamente e se, até finais dos anos sessenta, era abordado essencialmente como um processo de formação de hábitos, centrado no desenvolvimento da competência gramatical mediante algum tipo de prática controlada; a partir dos anos setenta, passa a ser encarada de uma perspetiva muito diferente, sendo amplamente influenciada pelo surgimento da abordagem comunicativa, tanto ao nível da elaboração de programas de ensino como da metodologia (Richards, 2006, p. 6). Passa, então, a valorizar-se um conjunto mais amplo de competências, que são consideradas necessárias a um uso da língua correto, fluente e adequado à situação, aos participantes, às suas intenções e aos papéis que desempenham na comunicação.

No âmbito da abordagem comunicativa é, ainda, possível distinguir duas versões, que Howatt (1984, p. 279) designa, respetivamente, por versão forte e versão fraca ou moderada: a primeira baseia-se na assunção de que a língua é adquirida através da comunicação e que os estudantes descobrem o sistema linguístico no processo de comunicar. Por seu lado, a versão moderada traduz o entendimento mais generalizado de que é possível identificar e ensinar as diferentes componentes da competência comunicativa separadamente, e de promover o uso de novos itens linguísticos mediante uma prática controlada, com base (tipicamente) em procedimentos metodológicos de apresentação, prática e produção.

A perspetiva sobre a língua que se encontra subjacente a esta segunda versão tem, contudo, sido criticada (Ellis, 2003, p. 29), nomeadamente, por abordar o ensino de L2 como uma série de produtos que podem ser adquiridos sequencial e cumulativamente, quando a investigação tem mostrado que os estudantes não adquirem a língua deste modo (Skehan, 1996a, p.18) e que, pelo contrário, vão construindo gradualmente uma série de sistemas (que compõem a designada interlíngua), que vão sendo gramaticalizados e reestruturados à medida que novas características da língua-alvo são incorporadas. Não obstante, a verdade é que o ensino atual de línguas continua a privilegiar esta segunda versão da abordagem comunicativa, por ser mais compatível com dogmas educativos preexistentes que tendem, como referimos, a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis (Tomlinson, 2010, p. 81).

Este entendimento traduz-se igualmente no facto de muitos materiais atuais

continuarem a basearse em procedimentos de apresentação, prática e produção (Richards, 2006, p. 8), assim como no foco em itens linguísticos isolados e em atividades de prática elementar de audição e repetição:

The reality, though, is that for the last forty years most coursebooks have been and are still using PPP [Presentation, Practice, Production] approaches, with a focus on discrete forms and frequent use of such low-level practice activities as listen and repeat, dialogue repetition, matching and filling in the blanks (Tomlinson, 2012, p. 160).

As opções atrás referidas ilustram, assim, dois tipos de ensino (e de utilização de tarefas), que são designados na literatura, respetivamente, como ensino de línguas apoiado em tarefas (*tasksupported language teaching*), em que as tarefas são tipicamente usadas na fase final de produção, e ensino de línguas baseado em tarefas (*task-based language teaching*), que consiste num tipo de ensino que se baseia inteiramente em tarefas.

O ELBT é, pois, uma abordagem que se baseia no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas, preconizando uma metodologia que pode ser considerada uma extensão da abordagem comunicativa (Richards, 2006, p. 27) e que surge como resposta às limitações atribuídas aos programas linguísticos, pelo facto de estes não refletirem o que atualmente se sabe sobre o processo de aquisição de LA, o qual não parece ser compatível com um tipo de ensino de apresentação e prática de produtos predeterminados (Ellis, 2003, p. 29).

3 . DISTINÇÃO ENTRE TAREFAS E OUTRAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A distinção entre a versão fraca e a versão forte da abordagem comunicativa encontra paralelo na diferença entre ensino de línguas apoiado em tarefas (no qual as tarefas constituem um meio para promover a prática comunicativa, sendo consideradas uma base necessária, mas não suficiente de um programa de língua) e ensino de línguas baseado em tarefas (em que as tarefas são consideradas necessárias e suficientes para a aprendizagem, constituindo um meio que permite aos estudantes aprender a língua e experienciar o modo como esta é usada na comunicação).

É, contudo, importante sublinhar que o ELBT não constitui uma abordagem unificada, havendo várias versões que refletem modos distintos de uso de tarefas, ainda que todas as propostas procurem encontrar respostas para questões que figuram nos debates atuais sobre Pedagogia da Língua, como o papel desempenhado por atividades baseadas no sentido, a necessidade de programas centrados nos estudantes, a relevância dos fatores afetivos e a importância de se promover algum tipo de foco na forma. Assim, e entre as várias propostas existentes, destacamos

o trabalho de Ellis (e.g. 2003, 2017, 2018) e, em particular, a definição de tarefa proposta pelo autor, cujos critérios permitem distinguir facilmente uma tarefa de outro tipo de exercício ou atividade. É também uma definição mais abrangente do que outras propostas, ao reconhecer que a tarefa envolve qualquer macrocapacidade,² podendo ser interativa ou não interativa e promovendo tanto a autenticidade situacional como a autenticidade interacional:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes (Ellis, 2003, p. 16).

De acordo com a definição apresentada, uma tarefa é, antes de mais, um projeto de trabalho, ou seja, um plano de uma atividade que não especifica a língua necessária para atingir o resultado solicitado, embora crie um espaço semântico e promova a necessidade de certos processos cognitivos, que se encontram ligados a determinadas opções linguísticas. Neste sentido, e ainda que limite, de certo modo, as formas linguísticas que o estudante necessita de usar, concede-lhe liberdade relativamente aos recursos necessários, mesmo as designadas tarefas com foco que são elaboradas com a finalidade de promover a atenção para formas linguísticas específicas.

A definição de Ellis refere também que uma tarefa promove um foco principal no sentido pragmático da língua (i.e. no sentido contextualizado que resulta de atos de comunicação) e não apenas no sentido semântico (i.e. no sentido associado a determinados itens lexicais ou gramaticais específicos), e que tem como finalidade o desenvolvimento da competência comunicativa pelo envolvimento na comunicação, sendo que, para tal, deve apresentar algum tipo de lacuna ou necessidade (de informação, opinião ou raciocínio) que estimule o estudante a procurar os recursos linguísticos e não linguísticos necessários para a superar.

Uma tarefa assemelha-se também, direta ou indiretamente, a atividades que os estudantes realizam fora da sala de aula, o que significa que pode envolver o mesmo tipo de atividade linguística (e.g. preencher um formulário), ou algo mais artificial (e.g. identificar as diferenças entre duas imagens), mas em que se encontram envolvidos os mesmos processos cognitivos que ocorrem em situações normais de comunicação (e.g. responder e fazer perguntas ou lidar com mal entendidos).

Uma tarefa pode ainda promover qualquer macrocapacidade, ou seja, o projeto de trabalho pode requerer que os estudantes ouçam ou leiam um texto e demonstrem

2 A literatura sobre tarefas tende a assumir que as tarefas se dirigem, sobretudo, à expressão oral (e.g. Bygate et al., 2001).

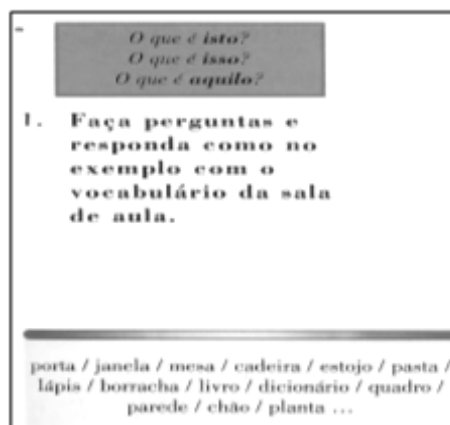
a sua compreensão, produzam um texto oral ou escrito, ou que usem uma combinação de macrocapacidades recetivas e produtivas. Pode, ainda, envolver um uso da língua monológico ou dialógico, sendo que, em relação a este critério, as tarefas não se distinguem de exercícios.

A realização de uma tarefa envolve, também, determinados processos cognitivos (e.g. seleccionar, classificar, ordenar, raciocinar, avaliar) que influenciam (mas não determinam) as formas linguísticas necessárias para a sua realização, cabendo ao estudante escolher os recursos que considera mais adequados. Estabelece ainda um resultado não linguístico claro (e.g. encontrar um determinado número de diferenças entre duas imagens) que constitui a finalidade da atividade e serve para determinar o momento da sua conclusão.

De seguida, e para ilustrar melhor o conceito de tarefa à luz dos critérios referidos, passamos a analisar algumas atividades dirigidas a estudantes adultos/ jovens adultos de Português como Língua Estrangeira, de nível inicial.

A primeira atividade que iremos analisar (v. imagem 1) é claramente um exercício gramatical contextualizado, ou seja, um exercício que foi elaborado com a finalidade de promover a prática contextualizada de uma determinada estrutura linguística. Não é uma tarefa, desde logo, pelo facto de solicitar aos estudantes que deem atenção, sobretudo, à forma (mais concretamente, ao uso dos demonstrativos “isto” e “aquilo” em perguntas e respostas) e não ao sentido (pragmático).

Imagem 1: Exemplo de um exercício³



A atividade seguinte, por sua vez, envolve a indicação de instruções sobre um itinerário (v. imagem 2) e apresenta algumas das características das designadas tarefas com foco, que se destinam a trabalhar aspetos linguísticos específicos: ou seja, promove um foco predominante no sentido, embora tenha como finalidade promover a produção de construções (dever/ter de + infinitivo) e/ou de tempos verbais específicos (Imperativo e Presente).

³ In Tavares (2003, p. 29)

Imagem 2: Atividade de produção⁴

Imagine que está na estação de metro do Saldanha e alguém lhe pergunta como deve ir para o Parque das Nações. (Falar: indicar direcção)

Indique-lhe como ir para a estação do Oriente.
Pode usar os verbos: *apanhar, mudar, sair*.

“Desculpe, eu queria ir para o Parque das Nações. Sabe como é que se vai para lá?”
“Olhe, para o Parque das Nações o senhor tem de sair na estação do Oriente.
Então, _____”

A atividade envolve, ainda, processos cognitivos que ocorrem em situações de comunicação fora da sala de aula (e.g. pedir e dar informação), e incide numa macrocapacidade específica (a produção oral). Contudo, à semelhança da primeira atividade, apresenta algumas características que a impedem de poder ser qualificada como tarefa, em particular, o facto de sugerir construções a que os estudantes podem recorrer para a realizar, quando um dos aspetos que define uma tarefa é, precisamente, o facto de não ser dado esse tipo de informação, sendo concedida liberdade aos estudantes para usarem os recursos que considerarem mais adequados.

Por fim, apresentamos um excerto de uma tarefa (*jigsaw*), que tem como finalidade promover a interação e a negociação de sentido (v. imagem 3). Pretendese, fundamentalmente, que os estudantes trabalhem em pares para trocarem a informação em falta. O objetivo é que usem a língua-alvo, testem a compreensibilidade da sua produção (perante outro colega e o professor) e negoceiem o sentido, processo durante o qual tenderão a dar atenção, também, à forma.

Imagem 3: Exemplo de uma tarefa (*jigsaw*)⁵

Trabalho em pares: cada aluno (A e B) tem informação incompleta sobre duas pessoas e deve fazer perguntas ao colega para obter a informação em falta.

(A)	(B)
Esta é a Anne:  Ela é húngara e vem de Budapeste. Tem vinte e dois (22) anos. Mora em _____. Estuda _____. Fala duas línguas: francês e português.	Esta é a Anne:  Ela é húngara e vem de _____. Tem vinte e dois (22) anos. Mora em Lisboa. Estuda Economia. Fala duas línguas: francês e _____.
Este é o Alex:  Ele é _____ e vem de _____. Agora mora em Zagreb. Fala várias línguas: espanhol, italiano e também _____. Está a estudar Direito na Universidade de Coimbra.	Este é o Alex:  Ele é irlandês e vem de Dublin. Agora mora em _____. Fala várias línguas: _____ e também português. Está a estudar _____ na Universidade de Coimbra.

Em suma, esta breve análise de atividades permite verificar que, por um lado, o critério-chave que distingue uma tarefa de outro tipo de atividade é a existência de um foco principal no sentido (pragmático), ou seja, na compreensão ou produção de mensagens. Por outro lado, como vimos, algumas atividades não são facilmente caracterizáveis como tarefas ou exercícios, uma vez que refletem características de

⁴ In Tavares (2003, p. 123)

⁵ In Castro (2017, p. 129).

ambos, ainda que, em alguns casos, seja possível adaptar um exercício de modo a integrar as características de uma tarefa.⁶

O foco no sentido pretende, ainda, estabelecer uma outra diferença entre tarefas e exercícios que diz respeito ao papel dos participantes. Uma tarefa requer que os estudantes atuem como utilizadores da língua, ou seja, que se envolvam nos mesmos processos comunicativos que se encontram subjacentes à realização de atividades fora da sala de aula, sendo a aprendizagem concebida como acidental. Por seu lado, os exercícios requerem que os participantes atuem como estudantes, ou seja, a aprendizagem é intencional. Neste sentido, uma diferença fundamental entre tarefas e exercícios consiste em considerar que a comunicação pode desenvolver-se pela atividade comunicativa ou que, pelo contrário, é um prérequisito para nela se poder participar (Widdowson, 1998, p. 323-33).

A realização de tarefas tem, portanto, como finalidade fazer com que os estudantes deem atenção, em primeiro lugar, à transmissão da mensagem e que atuem como utilizadores da língua, o que não invalida que possam mudar temporariamente a atenção para a forma, adotando o papel de estudante.

Na definição proposta, verificámos igualmente que a tarefa tem de manifestar algum tipo de relação com o “mundo real”, o que se traduz quer em propostas que reproduzem atividades habituais fora da sala de aula (autenticidade situacional), quer, sobretudo, na promoção do tipo de comportamento linguístico que decorre da realização de tarefas no dia a dia (autenticidade interacional). Este é um aspeto particularmente importante, uma vez que o sentido atribuído ao conceito de autenticidade, na definição proposta por Ellis (2003, p. 3), abrange tanto as tarefas que são autênticas do ponto de vista situacional como as que procuram promover autenticidade interacional (que é considerada mais importante).

Por outro lado, e contrariamente ao que se verifica em outras propostas, de acordo com as quais as tarefas se dirigem em particular à oralidade (e.g. Bygate et al., 2001), a definição apresentada por Ellis propõe que a tarefa envolve qualquer macrocapacidade, podendo ser interativa (recíproca) ou não interativa (não recíproca).

As tarefas caracterizam-se, ainda, por estabelecerem um resultado não linguístico claro, que não se limita ao uso da língua, e que se distingue do objetivo que consiste em promover um uso da língua com foco no sentido (de modo produtivo ou recetivo). O resultado e o objetivo são, portanto, aspetos diferentes da tarefa, o que significa que é possível atingir o resultado e não o objetivo, como sucede, por exemplo, quando os estudantes recorrem apenas a recursos não linguísticos para realizarem a tarefa (como, por exemplo, apontar as diferenças entre duas imagens), mas, porque não utilizam a língua para o fazer, o objetivo pedagógico não é atingido.

Não obstante, apesar de a verdadeira finalidade da tarefa consistir em estimular

⁶ Willis & Willis (2007) propõem algumas estratégias para transformar atividades de manuais em tarefas.

o uso da língua de modo a promover a sua aprendizagem e aquisição, os estudantes devem considerar que o aspeto mais importante é o resultado ainda que do ponto de vista pedagógico possa não ter uma real importância. Tal significa também que, enquanto da perspectiva dos estudantes, a avaliação do desempenho da tarefa deve basear-se no resultado obtido, em um sentido mais profundo, uma tarefa será bem realizada se os estudantes manifestarem o tipo de uso da língua que se considera poder facilitar a sua aquisição.

4 . CONCLUSÃO

Em termos de abordagens pedagógicas, e apesar de os investigadores na área da Aquisição de Segundas Línguas não estarem de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto que o ELBT pode promover o tipo de processo que se considera facilitar a aprendizagem e aquisição de um novo idioma, ao criar um contexto no qual a gramática pode ser adquirida de modo gradual e dinâmico enquanto os estudantes desenvolvem a capacidade de usar este conhecimento na comunicação.

Não obstante, a finalidade de envolver os estudantes na comunicação e a liberdade para usarem a língua-alvo, como sustenta o ELBT, tende a ser encarada com algum ceticismo em alguns contextos educativos, pelo facto de muitos professores estarem habituados a exercer maior controlo sobre a produção dos estudantes, com base na crença de que o ensino deve assegurar um uso correto da língua desde o início da aprendizagem, tal como se encontra subjacente ao método de apresentação, prática e produção. Com esta finalidade, os professores isolam algumas estruturas (e.g. estruturas gramaticais específicas ou realizações funcionais), que identificam como formas-alvo, e propõem alguns exercícios de prática, com a expectativa de que, no final da instrução (por vezes, uma só lição), os estudantes sejam capazes de produzir essas formas no âmbito de atividades comunicativas, com um nível aceitável de correção.

Aparentemente, este tipo de atividades centra-se simultaneamente na forma e no sentido, contudo, é muito difícil, para os estudantes (sobretudo para os de nível inicial) pensar no que dizer e como dizer (sentido e forma) quando solicitados a produzir determinadas estruturas da língua-alvo no espaço de tempo de uma lição. Consequentemente, os estudantes acabam por produzir conscientemente a forma-alvo (embora sejam incapazes de se concentrar na comunicação em tempo real, uma vez que a sua atenção está centrada na forma); ou, pelo contrário, envolvem-se no sentido, mas ignoram a produção das formas-alvo (o que pode ser interpretado pelo professor como uma indicação de que a atividade não foi realizada com êxito). Ou, então, acabam por alternar entre as duas estratégias, concentrando-se primeiro

no sentido e mudando, depois, o foco para a forma na sequência da correção do professor (Willis & Willis, 2007, p. 17). Tal significa que, se começarmos uma lição com um acentuado foco na forma, é quase impossível para os estudantes mudarem o foco para o sentido, perdendo os benefícios que lhe são atribuídos.

O ELBT é, pelo contrário, uma abordagem que procura encontrar um equilíbrio entre o sentido e a forma, sendo que, para além da já referida centralidade no sentido e da liberdade concedida aos estudantes para usarem os recursos linguísticos e não linguísticos de que dispõem na realização das tarefas, introduz uma característica adicional que consiste na importância de promover o envolvimento dos estudantes, sem o qual não pode haver um foco no sentido ou no resultado, e que reforça a necessidade de se assegurar que o tópico é intrinsecamente relevante e motivante para o público-alvo.

Para tal é, igualmente, importante que os estudantes sejam solicitados a chegar a um resultado claro (como, por exemplo, classificar ou ordenar um conjunto de ações) em função do qual o êxito da tarefa deverá ser aferido, e que o professor deve enfatizar gerindo adequadamente a atividade. Tal significa que, se o professor corrigir os erros gramaticais dos estudantes durante o desempenho, estará a valorizar o êxito da tarefa em função da correção, promovendo um foco na forma e não no resultado ou no sentido. Mas se, pelo contrário, promover ou facilitar a discussão no grupo (clarificando a linguagem necessária), dando oportunidades aos estudantes para exprimirem as suas opiniões, e se, depois de realizada a tarefa, valorizar as conclusões a que tiverem chegado, estará a promover um foco no resultado. Ou seja, quanto mais o professor valorizar as opiniões dos estudantes e os encorajar a exprimirem as suas opiniões, mais a atividade se aproxima de uma tarefa, uma vez que o resultado é a prioridade.

As abordagens baseadas no sentido como o ELBT sustentam, em suma, que os estudantes necessitam de exposição à língua-alvo e oportunidades para a usarem de modo significativo, embora exista lugar para um foco na forma com que os estudantes também podem beneficiar. Contudo, até que alcancem níveis avançados de proficiência, não são penalizadas falhas inevitáveis na correção (que servem para aferir formas problemáticas para serem abordadas em tarefas específicas), sendo criadas várias oportunidades para que a língua de aprendizagem seja usada em sala de aula, de modo significativo.

Considerando, assim, as inúmeras vantagens que têm sido atribuídas ao ELBT, é, sem dúvida, aconselhável haver um maior investimento na formação de professores de línguas com a finalidade de divulgar e clarificar os princípios e técnicas que se encontram subjacentes a este tipo de abordagem, dado que os docentes são uma peça fundamental para que se possam realizar mais tentativas de implementação de cursos baseados em tarefas. Não obstante, e apesar de ser aconselhável criar

espaço para a integração de tarefas na sala de Português como Língua Estrangeira, alguns autores têm sustentado a necessidade de se ir além dos fundamentos psicolinguísticos que sustentam esta abordagem e continuar a analisar os fatores contextuais que, em última análise, determinam os procedimentos e materiais que os professores escolhem (v. Vieira, 2018, Ellis, 2018).

REFERÊNCIAS

Bygate, Martin, Peter Skehan & Merrill Swain 2001. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson.

Carless, David (2004). Issues in teachers' reinterpretation of a task-based innovation in primary schools. *TESOL Quarterly*, n. 38, pg. 639-662.

Carless, David (2009). Revisiting the TBLT versus P-P-P debate: Voices from Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, n.19, pg. 49-66.

Carless, David 2007. The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, n. 35, pg. 595-608.

Castro, Catarina 2018. *Campus Universitário1*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Castro, Catarina 2017. *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: da Teoria à Prática*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Dias, Helena Bárbara 2008. *Português europeu língua não materna à distância: (per)curso de iniciação baseados em tarefas*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta.

East, Martin 2018. How do beginning teachers conceptualise and enact tasks in school foreign language classrooms?. In Virginia Samuda et al. (Eds.). *TBLT as a Researched Pedagogy*.

Ellis, Rod 2017. Position paper: moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50.4, pg. 507-526.

Ellis, Rod 2018. *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, Rod 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod 2009. Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, n. 19, pg. 221-246.

Ellis, Rod, & Natsuko Shintani 2014. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.

Howatt, Anthony 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Jeon, InJae 2006. EFL Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching: With a Focus on Korean Secondary Classroom Practice. *Asian EFL Journal*, n. 8, pg. 192-206.

Long, Michael 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

McDonough, Kim, & Wanpen Chaikitmongkol 2007. Learners' Reactions to a TaskBased EFL Course in Thailand. *TESOL Quarterly*, n. 41, pg. 107-132.

Nunan, David 2006. Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining Task. *Asian EFL Journal*, n. 18.3, pg. 12–18.

Pinto, Jorge 2011. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. *Lingvarum Arena*, 2, pg. 27-4.

Richards, Jack 2006. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.

Shehadeh, Ali, & Christine Coombe, 2012. *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Shintani, Natsuko 2016. *Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Shintani, Natsuko 2013. "The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning-level". *TESOL Quarterly*, 47(1), pg. 36-62.

Skehan, Peter 1996a. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, n. 17, pg. 38-62.

Tavares, Ana 2003. *Português XXI-1: Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel.

Tomlinson, Brian 2012. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, n. 45.2, pg. 143-179.

Tomlinson, Brian 2010. Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning. *Folio Journal of the Materials Development Association*, Part 2, pg. 9-11.

Vieira, Flávia 2017. Task-based instruction for autonomy: Connections with contexts of practice, conceptions of teaching, and professional development strategies. *Tesol Quarterly*, 51, pg. 693-715.

Willis, Dave & Jane Willis 2007. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, Dave & Jane Willis 2009. Task-based language teaching: Some questions and answers. *The Language Teacher*, n. 33.3, pg. 3-8.

Widdowson, Henry 1998. Context, Community and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, n. 32.4, pg. 705-716.

Zhang, Ellen Yuefeng 2007. TBLT: Innovation in primary school English language teaching in Mainland China. In Kris Van den Branden et al. *Tasks in action: Task-Based Language Education from a Classroom-Based Perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Press, pg. 689-716.

O REFLEXO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO DA VIOLÊNCIA NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA O ENSINO DO PLE

Data de submissão: 17/05/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Javier Martín Salcedo

Universidade Federal da Bahia – UFBA (Brasil)

Universidad de Granada – UGR (Espanha)

<http://lattes.cnpq.br/2072615888115374>

RESUMO: Neste artigo objetivamos discutir como os diversos tipos de violência fazem parte das diferentes culturas e determinam, no nosso caso, o cotidiano da sociedade brasileira. Além disso, trataremos, sob o foco de uma abordagem intercultural, alguns dos hábitos e comportamentos mais frequentes no Brasil com relação à violência e como tal fato influencia na própria língua portuguesa falada neste país, com termos tais como: *saidinha bancária ou arrastão*, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de PLE; Interculturalidade; Violência.

ABSTRACT: In this paper we aim to discuss how the different types of violence are part of different cultures and determine, in our case, the daily life of Brazilian society. In addition, we will deal, under the focus of an intercultural approach, some of the most frequent habits and behaviors in Brazil in relation to violence and

as such influence in the Portuguese language spoken in this country, with terms such as: *saidinha bancária ou arrastão*, among others.

KEYWORDS: Portuguese teaching and learning; Interculturality; Violence.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em muitos dos países da América Latina a violência vem adquirindo proporções significativas nas últimas décadas. Segundo os dados do 11º Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública¹, o Brasil atingiu em 2016 o maior número de mortes violentas intencionais, como homicídios e latrocínios, da sua história: 61.619 vítimas, o equivalente a 168 óbitos por dia, sete por hora.

Nesse nítido cenário de violência e partindo do pressuposto de que a língua é traço constituinte da cultura e da identidade de um povo, entendemos que, sendo a violência uma realidade significativa da sociedade brasileira, pressupõe-se que ela deve afetar às práticas sociais, culturais e linguísticas desse âmbito cultural. Nesse sentido, este trabalho pretende mostrar algumas considerações acerca do cenário social do Brasil com relação à violência / delinquência e como ela influencia nas práticas

1 Para maiores informações, consulte o site: www.forumseguranca.org.br/publicacoes/11o-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica.

sociais e nos hábitos dos brasileiros, bem como faz parte da própria identidade cultural brasileira, infelizmente.

Em ocasiões, devido ao tabu que envolve, diversas temáticas não são abordadas na sala de aula. Este poderia ser um dos motivos pelo qual os professores de português como língua estrangeira (doravante, PLE) não tratam aspectos com relação à violência, pois logicamente pode-se danificar a imagem da cultura brasileira. No entanto, entendemos que maquiar esta realidade social não seja positivo, sabendo que a maior parte dos brasileiros sofre e vivencia com este cenário. Por isso, defendemos um conhecimento cultural como este e o que é mais relevante proporcionar ao discente uma consciência sociocultural – onde este saber possa agir nas culturas, conhecimento este que envolva nas atitudes, crenças, motivações e sentimentos dos sujeitos que compõem as mesmas (BAPTISTA, 2004). Nesse sentido, ensinar como um estudante de PLE deve agir ou lidar com episódios de violência na sua estadia no Brasil ou como precavê-lo a exposição à violência, ajudará o nosso aluno a desenvolver atitudes e sentimentos a fim de poder encarar diversas situações. É relevante, pois, que seja considerada nas aulas de PLE a realidade social e cultural dos países ou territórios onde se fala a língua objeto. Em soma, a violência é inevitavelmente um aspecto cultural significativo da língua e realidade do Brasil.

A CULTURA E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE PLE

Na minha própria experiência como estrangeiro que mora no Brasil, já desde o início da minha chegada, tive a percepção da preocupação de grande parte dos brasileiros com a insegurança no País e como a violência e o receio a ela determinam o cotidiano dos cidadãos e cidadãs desta nação. Não é difícil escutar até hoje, recomendações ou advertências do que fazer ou não, bem como onde ir e não ir. Lembro de exemplos, tais como: você não deve andar com relógio ou corrente em certos lugares; se tiver jogo de futebol perto, é melhor terminar a aula antes do mesmo, já que existe o risco de confrontos entre torcidas; não deixe objetos a mostra dentro do carro; evite ficar numa parada de ônibus em altas horas; tente não usar o celular ou não atender o mesmo na rua, nunca se sabe quem pode estar lhe observando, entre outros. Muitas dessas orientações começaram a fazer parte dos novos hábitos sociais que como estrangeiro devia aprender para poder sobreviver com integridade e precaução. Já escutei inúmeras vezes sentenças que eu não tinha ouvido anteriormente na minha língua e cultura, e que nem sequer saberia até hoje traduzir, tais como: se for assaltado, não reaja; não leve o celular na festa; ou bandido bom é bandido morto.

Dessa forma, comecei a entender que a língua vai mais além do que um simples veículo de comunicação, uma vez que ela reflete a cultura, os hábitos sociais, as

crenças e percepções, a visão de mundo das culturas que se manifestam nessa própria língua.

A primeira noção de cultura como conceito foi formulada por Edward Tylor (vide MENDES, 2015, p. 205). Nas palavras desta autora, Tylor sintetizou o termo germânico *Kulture* a palavra francesa *Civilisation* no conceito inglês *Culture*, que definiu: “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” (LARAIA, 1999, p. 25 *apud* MENDES, 2015, p. 206).

Nesse sentido, como professores de línguas estrangeiras, podemos entender a língua como cultura (KRAMSCH, 1993), uma língua que implica esses costumes, essas crenças, esses hábitos adquiridos que refletem nas nossas interações cotidianas e nas nossas produções e compreensões de sentido. Por isso, como estudantes de línguas estrangeiras, não é só a língua que precisamos aprender, mas também é necessário adaptar-se as “maneiras de ser” nessa língua. Mendes (2008, p. 63) afirma que: “quando ensinamos e aprendemos uma nova língua, entram em contato mundos culturais diferentes, representados pelas culturas individuais de professores e alunos”.

Sob essa perspectiva, Kramsch (1993, p. 188 – tradução nossa) observa que “cultura é uma realidade que é social, política e ideológica e que a dificuldade de entender códigos culturais vem da dificuldade de ver o mundo da perspectiva do outro, não de compreender códigos gramaticais ou lexicais.” É claro que qualquer língua não se resume apenas em palavras e regras a fim de poder agrupá-las corretamente; ela não é simplesmente um conhecimento a ser aprendido, vai muito mais além disso, é uma noção dinâmica e em contínua mudança na qual estamos inseridos; são formas de ver, se comunicar e entender o mundo. Sem sombra de dúvidas, um idioma é uma prática social da qual participamos. Por isso, observamos que para poder sobreviver em outra cultura, talvez seja necessário fazer algumas adaptações no nosso modo de ser e na nossa própria visão de mundo. Dessa maneira, quanto mais o estrangeiro esteja inserido e conheça o contexto em que é gerado o pensamento e conduta naquele idioma, melhor, mais eficaz e mais adequada será a produção e recepção de sentido.

Assim, um estudante de PLE deve saber e, portanto, aprender diferentes modos de ser em português brasileiro, uma vez que no Brasil:

- Não é permitido falar ao celular nos bancos (Lei nº 14.961 de 08/07/2011);
- É permitido avançar o sinal vermelho a partir das 22 horas com uma velocidade reduzida e com atenção;
- Recomenda-se que esconda seu celular por baixo do cós da calça ou bermuda;

- É bom não esquecer o “celular do ladrão” em casa, evitando, assim, ser agredido fisicamente;
- Convém evitar sacar dinheiro de madrugada, mesmo sabendo que a maioria dos caixas em pontos de autoatendimento já tem horário programado para encerramento;
- Deve-se optar por morar, se a sua condição financeira permitir, num condomínio fechado;
- É recomendável sempre evitar falar ao celular na rua para não atrair os assaltantes;
- Na medida do possível, é melhor não pegar ônibus depois das dez da noite ou ficar numa parada sozinho;

Nos diversos contextos de ensino e aprendizagem de PLE, os professores podem explicitar a interculturalidade como noção relevante, dado que ela aborda uma forma de mediação cultural da qual o aprendiz participa. Dito de outro modo, ao mesmo tempo que o estudante aprende a cultura do outro, ele aprende, também, sobre a sua própria cultura. Além disso, “saber como funcionam as duas culturas em contato gera um benefício duplo. Provoca uma reflexão e, paralelamente, possibilita uma tomada de consciência sobre o que é próprio e o que é alheio” (SALCEDO, 2017, p. 162), sendo cientes do que é próprio de nossa cultura quando contrastamos nossos hábitos com os do outro. Com relação a isso, Areizaga (2007, p. 7-8) sublinha que é impossível compreender outra cultura sem ter consciência da sua e da relatividade de ambas. Desta forma, como professores de PLE, devemos incentivar os nossos alunos a adquirir “a capacidade de abrir-se para o outro, para o que é diferente, contribuindo para fazer do “estranho”, estrangeiro, algo familiar e próximo” (MENDES, 2008, p. 59).

Nesse sentido, o professor, enquanto “agente político” e “mediador de culturas” (PENNYCOOK, 1994, p. 32), é chamado a ensinar uma língua que representa, expressa e incorpora pensamentos e visões de mundo que podem ser diferentes das dos alunos. Em outras palavras, o desafio é entender a língua como cultura e não apenas língua e cultura como conceitos dissociados. No nosso caso concreto, é óbvio que a violência não é conceituada, nem vivenciada, da mesma forma no Brasil do que na Espanha, dado que ambos os países apresentam realidades sociais que diferem. Dessa forma, os índices de violência extrema do Brasil acabam determinando a perspectiva, a visão e os hábitos dos brasileiros que se encontram imersos nesse grande problema social.

Por mais que a violência seja alarmante no Brasil, é importante salientar que a veracidade da mesma ocorre de acordo com a situação socioeconômica das regionais dos municípios e das realidades dos indivíduos. Podemos exemplificar dos bairros que compõem Fortaleza, capital cearense. O Barroso, na grande Messejana, onde

a criminalidade é gritante, com problemas de infraestruturas e uma população com baixo nível de escolaridade, entre muitos outros. Enquanto isso, na mesma cidade existe um bairro denominado Meirelles, no qual possui uma maior percentagem de pessoas com um nível acadêmico alto, maiores taxas de emprego, uma excelente infraestrutura e o índice de criminalidade baixo, considerado, assim, um bairro nobre da capital. Esta realidade acontece de cidade para cidade dentro do mesmo país. Mediante a mesma, há quem afirme que existem “dois” Brasil, uma sociedade dividida em dois cenários totalmente paralelos.

De qualquer forma, é importante entendermos o ensino na sua pluralidade. Mesmo sendo a violência uma temática possivelmente tabu, devemos sistematicamente trazer essas e muitas outras questões à tona para as nossas aulas com o intuito de levar as diferentes vozes dos sujeitos dessa língua com relação às questões sociais –dentre elas, por exemplo, o fato da violência na sociedade– escutar e entender as percepções e visões dos aprendizes que, diga-se de passagem, devem ser levadas a sério, no que diz respeito às temáticas sociais, uma vez que os estudantes nos irão proporcionar diversas formas de conceituar o mundo, maneiras estas influenciadas pelas suas vivências e experiências pessoais e em sociedade. Apesar dos aprendizes compartilharem uma mesma língua nativa em comum, o fato de eles participarem de uma multiplicidade de “culturas” nesse idioma –situação socioeconômica, gênero, orientação sexual ou afiliação religiosa ou política– raramente é levado em conta.

Byram e Kramsch (2006), no trabalho *Why is it so difficult to teach language as culture?*, analisam experiências tanto em oficinas para professores de língua como em salas de aula e discutem as implicações de se ensinar língua como cultura. A partir desta pesquisa, os autores observam que, segundo os professores, as dificuldades que eles encontram a respeito de uma abordagem intercultural se devem a três motivos: a falta de conhecimento cultural na língua estrangeira, ao medo de cair nos estereótipos e a camisa de força que supõe os imperativos do enfoque comunicativo nas pedagogias de ensino de línguas estrangeiras atualmente. Talvez essas sejam algumas das razões pelas quais, em ocasiões, os docentes não consigam abordar aspectos culturais, sob um viés intercultural, nas suas aulas de línguas estrangeiras. Na realidade, ao invés de apresentar e prescrever fatos e comportamentos culturais, docentes e discentes devemos almejar um “processo que implique o entendimento da estrangeiridade ou alteridade (KRAMSCH, 1993, p. 206). Por isso, não é de se estranhar que Byram afirme:

o ensino de línguas estrangeiras, por ter a experiência da alteridade no centro de suas preocupações, tem uma contribuição particular em preparar os aprendizes para o encontro com o outro, o que requer que os alunos se envolvam tanto em experiências familiares e não-familiares por intermédio de uma outra língua (BYRAM, 1997, p. 3 – tradução nossa).

A interculturalidade parte dessa premissa, da alteridade, do entendimento e o encontro com o outro, da diferença, de uma prática culturalmente sensível aos

sujeitos participantes desse processo de aprendizagem. Mendes (2007, p. 121) evidencia que “não há encontro de diferenças sem conflito.” É justamente a partir da natureza conflituosa desses encontros que a dita pesquisadora situa o conceito de interculturalidade. Seja como for, é claro que ela é um diálogo entre as diversas culturas, bem como uma negociação entre as mesmas, que não necessariamente deve ser entendida nessa perspectiva conflituosa da autora. Sabemos que a cultura é, na verdade, um construto social; é, portanto, um produto da percepção de nós mesmos, bem como da percepção do outro. Nesse sentido, este artigo é produto da percepção que o autor como estrangeiro que é tem das suas observações e vivências no Brasil. Dessa forma, tenta-se aproximar a temática sob uma ótica intercultural, uma vez que o trabalho é uma reflexão do próprio autor.

A VIOLÊNCIA COMO CULTURA SOCIAL NO BRASIL

A violência é um fenômeno social complexo que compromete o direito fundamental à vida, à liberdade e à dignidade humana. No nosso entendimento, é uma noção polissêmica, isto é, apresenta diferentes sentidos, uma vez que o seu significado se define a partir do seu contexto formador no que tange ao social, econômico e cultural, de acordo com o sistema de valores adotados por cada sociedade e levando em consideração o nível de tolerância de dita sociedade para com a violência (SANTOS, 1999). Ela, por sua vez, está relacionada com questões de natureza sociocultural e ideológica, constituindo-se num poderoso indicador de qualidade de vida de uma cultura, já que a mesma diz respeito às condições gerais de existência, de trabalho e de interação entre os diferentes indivíduos que integram essa sociedade.

Basta apenas dar uma folheada nos principais jornais do Brasil para perceber o alarmante problema que a violência representa para o País. Podemos nos encontrar, dessa forma, com manchetes do gênero: uma semana, 1.195 mortes: o retrato da violência no Brasil²; Brasil tem recorde de violência com sete mortes intencionais por hora em 2016³; Atlas da Violência 2017: negros e jovens são as maiores vítimas⁴.

2 Notícia extraída do jornal on-line Globo.com. A reportagem de 25 de setembro de 2017 aponta as possíveis causas e o que é possível fazer para acabar com essa epidemia de mortes. Afirma que no país encontramos uma média de uma morte a cada oito minutos decorrente da violência. São crimes que, na maioria das vezes, ficam esquecidos – casos de homicídios, latrocínios, feminicídios, mortes por intervenção policial e suicídios espalhados pelo Brasil. Para maiores informações, consulte o link: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/uma-semana-de-mortes-o-retrato-da-violencia-no-brasil.ghtml>.

3 Notícia extraída do jornal on-line Araraquaranews. A notícia de 30 de outubro de 2017 afirma que o país contabilizou mais de 61 mil mortes violentas intencionais no ano passado, número que indica alta de 3,8% em relação a 2015 e equivale ao total de vítimas da explosão da bomba atômica de Nagasaki, na 2ª Guerra Mundial. Para maiores informações, consulte o site: <https://araraquaranews.com.br/v2/brasil-tem-recorde-de-violencia-com-sete-mortes-intencionais-por-hora-em-2016>.

4 Notícia extraída do jornal on-line Carta Capital. A reportagem de 5 de junho de 2017 mostra que a população negra, jovem e de baixa escolaridade continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídio no país. Para maiores informações, consulte o link: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>.

Estas notícias refletem que a situação neste país da América Latina, às vezes, supera infelizmente os elevados números de mortes em conflitos bélicos.

A situação do Brasil é preocupante, porque os dados mostram uma tendência no crescimento do uso de armas de fogo na mortalidade geral por violência, do início para o fim desta década. Pesquisas revelam que, para cada vez que uma arma é usada em defesa própria, ela é utilizada 43 vezes para cometer homicídios ou suicídios, fato que deveria provocar uma reflexão acerca do controle no porte de armas.

Para muitos brasileiros que já conversei, os problemas que o país arrasta historicamente têm grande relevância na dinâmica da violência. Dentre aqueles que mais afligem a sociedade brasileira neste momento, podemos evidenciar que as consequências das extremas desigualdades sociais, do desemprego e da exclusão social; a situação de corrupção e impunidade que vive o país; a crise de valores e a violência nos ambientes de trabalho, assim como a violência interpessoal e doméstica, levam aos cidadãos a possuir um forte sentimento de insegurança que tende a exacerbar o individualismo e promover o isolamento social. Além disso, os indivíduos aos poucos estão se acostumando com essas barbáries do dia a dia como algo natural. Esta naturalização da violência é perceptível nas letras de algumas músicas onde se evidencia uma apologia das diversas formas de violência, tais como: que tiro foi esse (Jojo Toddynho); metralhadora (Banda Vingadora); tudo nosso, nada deles (Igor Kanário); surubinha de leve (Mc Diguinho), entre outras.

Diante desse triste cenário cultural, cabe elucidar como possíveis causas desse drama social: o crime organizado e as deficiências no controle do porte de armas; a grande desigualdade social provocada pela má distribuição da renda; o aumento do uso de drogas por parte da população mais vulnerável; os problemas na assistência aos mais pobres e às vítimas da violência; ou a propensão de certos setores da polícia a agir como juiz e júri daqueles que consideram “elementos marginais”, podendo escutar sentenças bem generalizadas na sociedade como “bandido bom é bandido morto”, entre outros fatores.

Agora, cabe nos perguntar: quais parâmetros definem um ato ou situação violenta? Como diferenciar a violência do é ou não é? Para isso, podemos considerar ela como todo ato em que se aplica uma dose de força excessiva aplicada contra alguém intencionalmente e que cause uma agressão a esse tal alguém. Dessa forma, encontramos várias manifestações ou modalidades no que tange à esta noção, tais como: violência nos conflitos bélicos e seus efeitos; violência interpessoal –brigas por motivos passionais–; conflitos intrafamiliares –atingindo sobretudo crianças, mulheres e idosos–; conflitos entre gangues e quadrilhas; tentativas de suicídio; violência no trânsito, entre outros tipos de agressões.

Charlot (2002) sublinha que a violência enfatiza o uso da força, do poder ou

da dominação, e que, de certa forma, toda agressão é violência na medida em que usa a força. Santos (2004), por sua vez, destaca que as diferentes formas de violência podem ser explicadas se conceituamos a mesma como um ato de excesso no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais.

De qualquer forma, as formas de violência vão muito além das simples agressões, uma vez que ela é um fenômeno complexo que envolve aspectos sociais, individuais, culturais e econômicos. Por isso, sendo justos, devemos ir muito mais além das implicações que a violência carrega a fim de que nos permitamos, pelo menos, não reduzir este conceito apenas ao mundo da delinquência. Sabemos que existem diversas formas da mesma.

Por uma parte, podemos denominar de violência estrutural àquela que dizima a capacidade e liberdade do indivíduo, ao impor visões e comportamentos como camisa de força que impede o sujeito agir e pensar de forma diferente. Ela se aplica tanto nas estruturas organizadas e institucionalizadas –a família ou a escola– como nos sistemas econômicos, culturais e políticos e objetiva a opressão de grupos, nações e indivíduos.

Por outra, e como contrapartida a este tipo de violência, encontramos uma violência de resistência que se constitui através de diferentes formas de resposta dos grupos, nações e indivíduos oprimidos à violência estrutural. Geralmente este tipo de violência não é naturalizada ao invés da estrutural, mas bem tudo ao contrário, é objeto de repressão por parte dos detentores do poder político, econômico ou cultural. Na realidade, violência e justiça encontram-se numa complexa dialética dicotômica. Conforme o contexto e os sujeitos que intervêm, podemos falar de uma violência que pisoteia a justiça ou de uma violência que restabelece e defende a justiça (DENISOV, 1986).

É claro que existe o que se chama violência da delinquência que é aquela que se revela nas ações fora da lei socialmente reconhecida. A análise deste tipo de ações violentas, às vezes, precisa do entendimento da violência estrutural, que não só confronta os indivíduos uns com os outros, mas também os corrompe e impulsiona ao delito. A desigualdade, a alienação do trabalho, o menosprezo de valores e normas em função do lucro, o desrespeito aos diversos grupos sociais, o machismo e o culto à força são alguns dos detonantes que contribuem para a expansão da delinquência nas nossas sociedades.

No entanto, a violência, em certas ocasiões, não é tão perceptível, se manifestando de uma forma sutil. Tal categoria é conhecida como violência simbólica, conceito criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1991). Ela se expressa na imposição legítima e dissimulada, através da interiorização da cultura dominante. Ela é conceituada em atos praticados sem esse sentido de agressão física. O dominado não se opõe ao seu opressor, uma vez que ele não se percebe como vítima desse

processo, ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. É aplicada na vítima uma violência de índole simbólica que não deixa de ser, pois, um tipo de agressão.

Como professores de línguas estrangeiras, cabe refletir e atentar para estas modalidades de violência, uma vez que, no campo educacional, a violência simbólica muitas das vezes passa despercebida. No entanto, em algumas situações, ela é claramente identificável. Se pretendemos ser bons profissionais no nosso campo de atuação que é o ensino, devemos evitar algumas práticas. Por exemplo, não é conveniente que as regras da escola, assim como o roteiro da disciplina ou a avaliação, não estejam claras. Não é interessante que os alunos sejam prejudicados ou não escutados. É inaceitável que o docente aproveite sua condição para impor a sua ideologia, sem levar em conta as trocas de ideias entre todos. Além disso, é importante refletir com relação à imposição de tarefas e evitar se afastar muitas vezes do trabalho, já que pode que o educador não consiga responder aos anseios dos educandos. Nestes e muitos outros casos podemos dizer que é exercida sobre os discentes a violência simbólica, pois com estas práticas “antipedagógicas” desrespeitamos o outro, o nosso aluno, exercendo um abuso de poder que como professores não possuímos e que é legitimado pelas relações assimétricas existentes entre professor e aluno.

A CULTURA DA VIOLÊNCIA E SUA INFLUÊNCIA NO CENÁRIO LINGUÍSTICO

Desde os tempos imemoriais existe uma preocupação do ser humano em entender a essência do fenômeno da violência, sua natureza, suas origens e meios para o seu desenvolvimento, a fim de atenuá-la, preveni-la e eliminá-la da esfera social. No entanto, em ocasiões, os esforços infelizmente são inúteis. Como já foi supracitado, a cultura da violência vai mais além da própria agressão, pois existem diversas manifestações violentas perceptíveis ou dissimuladas. Ademais, ela envolve elementos complexos que têm a ver com parâmetros sociais, culturais e individuais.

No entanto, neste texto discutimos a importância de conceituar a língua como cultura, inequivocamente indissociáveis, dando ênfase aos aspectos interculturais relevantes para o ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, entendemos que a cultura da violência é uma temática recorrente do Brasil que contrasta com outras línguas e culturas, podendo destacar como a violência afeta a identidade linguística e cultural deste País. Para isso, nestas linhas vamos abordar como essas práticas violentas ou ações da delinquência influenciam na conceituação da realidade e, portanto, da língua. Uma cultura da violência que nos deixa no português brasileiro expressões ou vocábulos, tais como:

a. *A saidinha de banco ou saidinha bancária*

É uma unidade pluriverbal que o espanhol europeu desconhece, pois não é uma prática habitual nesse país. Este conceito responde a uma modalidade de crime que consiste no assalto ou furto realizado logo após a vítima sacar uma quantia, na maior parte das vezes elevada, dos bancos ou caixas eletrônicos. É uma prática criminosa que, além de proporcionar ao português brasileiro de um termo característico deste, implica umas consequências nas práticas sociais ou culturais dos indivíduos que moram neste território como a proibição do uso de celulares no interior das agências bancárias e a obrigatoriedade dos bancos e casas lotéricas de instalarem câmeras de vigilância em sua área externa.

b. *O arrastão*

Vocábulo próprio do português brasileiro que denomina uma tática de roubo coletivo urbano que consiste no furto de dinheiro, celular, relógio, anel, corrente, bolsa, entre muitos outros objetos, chegando às vezes até mesmo sem roupas às vítimas por esse grupo de delinquentes. É um termo de incorporação recente no português, uma vez que os primeiros arrastões aconteceram na década de oitenta na praia de Copacabana, no Rio de Janeiro.

c. *O celular do ladrão*

É, indubitavelmente, outra expressão relativamente recente do português do Brasil. É uma prática social bastante comum que alguns brasileiros levem dois celulares, sendo um deles para o ladrão, daí que receba aquele aparelho mais velho o nome do celular do ladrão. Tal prática cultural - o simples ato das pessoas andarem com o objeto “do ladrão” – não só reflete no léxico da língua portuguesa, mas também revela um reconhecimento implícito por parte da população do ambiente inseguro em que se vive. É um claro indicativo de que a sociedade brasileira vive num clima em que a violência faz parte do cotidiano.

Numa matéria de um jornal intitulada: “*O “celular do ladrão” e o medo internalizado*”⁵ mostram-se depoimentos de vários cidadãos entrevistados que revelam que esta prática é conhecida e habitual numa grande parcela da população. Sentenças tais como: “agora se for ter risco de roubo eu dou o mais pobrezinho”; “qualquer coisa já passo o mais pebinha”, “o celular do ladrão geralmente é bem mais simples e com menos funções” ou “levo aquele celular esquecido da família ou que ficou velho demais” refletem que o medo faz parte do dia a dia de muitos brasileiros. Porém, é importante frisar que, mesmo a vítima levando um celular com menos valor, tal fato não a exime de sofrer sérias agressões.

Infelizmente, como a percepção social da delinquência é suficientemente clara

5 Notícia extraída do jornal on-line Leia Já. A matéria de 8 de junho de 2015 mostra como a população brasileira naturalizou, de fato, a violência. Para maiores informações, consulte o site: <http://www.leiaja.com/noticias/2015/06/08/o-celular-do-ladiao-e-o-medo-internalizado>.

e nítida, esta prática cultural vai mais além do celular do ladrão, pois há registros de pessoas que andam com duas bolsas no carro e outras que separam uma quantia em dinheiro no bolso para dar ao bandido caso haja necessidade.

É claro que nesse cenário que vive o país qualquer precaução seja pouca. Daí que nossos hábitos mudem e tentemos evitar usar o celular na rua, já que tal prática se tornou uma exposição à violência cada vez mais frequente e comum.

d. *O chupa-cabra*

Termo que define uma forma de fraude financeira de alta tecnologia. O golpe do chupa-cabras possui mecanismos sofisticados de leitura de dados para copiar as informações da fita magnética de seu cartão de débito ou crédito. Prática criminosa que é usada não só em restaurantes como também em postos de gasolina e caixas eletrônicos.

Esperamos que estes vocábulos e expressões tenham contribuído para entender como, de fato, uma realidade social pode chegar a influenciar no léxico de um idioma dado, demonstrando, assim, que a língua deve ser entendida como uma prática social, sendo que qualquer prática social e/ou cultural no Brasil vai ter certamente um reflexo no português brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tratamos da importância de alguns itens culturais no que diz respeito à violência e suas práticas criminosas. Do mesmo modo, objetivamos discutir, sob o foco de uma abordagem intercultural, alguns dos hábitos e comportamentos mais frequentes no Brasil para evitar a violência e como tal fato influi na língua portuguesa falada neste País.

Defendemos a elaboração de materiais didáticos em PLE que pretendam mostrar diversos aspectos culturais e linguísticos das culturas e línguas envolvidas, a fim de os aprendizes poderem refletir e confrontar a relação entre a língua portuguesa e as outras línguas-culturas em contato. Considera-se relevante aplicar os mesmos nas nossas aulas, a fim de elaborar propostas que abordem estes e outros conteúdos linguístico-culturais, quase imperceptíveis, formas de dizer culturalmente marcadas, que possibilitam saber agir na língua e que diferenciam um falante nativo de um falante estrangeiro com falta de competência sociocultural na língua estrangeira.

A violência no Brasil é um componente culturalmente marcado que deve aparecer nas aulas de línguas. Na realidade, podemos entender o tabu que esta questão envolve, uma vez que ela pode denegrir a imagem do País com relação aos nossos alunos. Agora, depende de nós como professores abordar a questão da violência com profissionalismo e em toda a sua dimensão, sem cair nos estereótipos; sendo

que tal assunto abordado e explícito em sala de aula poderá servir como uma fonte de informação e reflexão, caso alguns discentes tenham pretensões em viajar para o Brasil, servindo como uma forma de precaução, alerta e cuidado.

Por último, é preciso também, com o intuito de combater a perpetuação dos eventos violentos, que a população valorize o sentimento de dar importância à vida, de participar da solidariedade entre os grupos sociais porque, se bem que a violência é um evento construído na sociedade, apenas nela e através dela poderá ser desconstruído.

REFERÊNCIAS

- AREIZAGA, E. Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo? In: Ibáñez, J. & Sanz de la Cal, E. & Goicoechea, N. **II Jornadas de didáctica de la lengua y la literatura: hacia una competencia plurilingüe en el espacio europeo**. Universidad de Burgos, 2007.
- BAPTISTA, L. M. T. R. **Língua e cultura no ensino de espanhol a brasileiros: contribuições para a formação de professores**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Trad. G. Raymond & M. Adamson. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM K. & KRAMSCH C. Why is it so difficult to teach language as culture? **The German Quarterly** 81.1, 2008, p. 20-34.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n.8, 2002, p. 432-443.
- DENISOV, V. **Violencia Social: ideología y política**. Moscú: Progreso, 1986.
- KRAMSCH, C. J. **Context and Culture in Language Teaching**. 3a ed. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (Orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas/SP: Pontes, 2008.
- MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.2, 2015, p. 203-221.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Essex: Pearson Longman, 1994.

SALCEDO, J. M. O Reflexo da cultura alimentar brasileira na língua portuguesa: aspectos relevantes para o ensino do PLE na Espanha. **Anais do XI CONSIPLE**. Salvador, SIPLE, 2017, p.159-166.

SANTOS, J. V. T. (Org.). **A Palavra e o gesto emparedados: a violência na escola**. PMPA, SMED, 1999.

SANTOS, J. V. T. **Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”**. São Paulo em Perspectiva, a. 18, n. 1, 2004.

O ROTEIRO CULTURAL COMO CAMINHO PARA A INTEGRAÇÃO DO OUTRO

Data de submissão: 28/05/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Maria Isabel Cipriano Machado¹

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
e-mail: isabel.machado@campus.fcsh.unl.pt

Roteiro Cultural. Didatização. Português Língua Estrangeira – PLE.

THE CULTURAL GUIDE AS A PATHWAY TO OTHERNESS

RESUMO: Desenvolver práticas pedagógicas no âmbito da didatização de conteúdos culturais em Português Língua Estrangeira (PLE) que estimulem uma interação comunicativa e a mobilização de saberes deve estar na base do processo de ensino / aprendizagem. Assim, inserindo-se na área de investigação da didatização de conteúdos culturais para o ensino de PLE, o presente trabalho propõe uma planificação de uma sequência de ensino / aprendizagem, a qual terá como ponto de partida um roteiro cultural. Numa abordagem orientada para a ação, pretende-se despertar o interesse e a consciência interculturais, levando os aprendentes a interagir com a cultura do “Outro”.

PALAVRAS-CHAVE: Suporte Audiovisual.

ABSTRACT: The basis of the teaching-learning process must include the development of pedagogical practices for the didactisation of cultural content for Portuguese as a Foreign Language (PFL) that stimulates communicative interaction and the mobilization of knowledge. Thus, being a part of the research area for the didactisation of cultural content for the teaching of Portuguese as a Foreign Language, the present study proposes a plan for a teaching-learning sequence, which will have as its starting point a cultural guide. With an action-oriented approach, it is intended to awaken the intercultural interest and awareness, leading learners to interact with the culture of the “Other”.

KEYWORDS: Audiovisual Support. Cultural Guide, didactisation and Portuguese as a Foreign Language.

¹ Concluído o Mestrado na área do Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, em 2018, encontro-me a frequentar o primeiro ano do Doutoramento em Didática das Línguas - Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa. Visando a especialização na área do Ensino do Português como Língua Estrangeira, o projeto de doutoramento enquadrar-se-á na área de investigação referente ao ensino de culturas e literaturas de língua portuguesa. Trabalho na área da educação como docente de Português e Francês, após conclusão do Ramo de Formação Educacional em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2008).

1 . INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Vivenciando-se, cada vez mais, um ambiente internacional complexo e interativo, fruto de uma globalização crescente, têm sido notórias as alterações ao nível do próprio processo educativo, influenciado, sobretudo, pelo fenómeno da imigração. Com efeito, o mesmo tem evidenciado novas expressões culturais em sala de aula, como consequência dessa convivência e troca constante de valores, ideias, crenças, padrões culturais e, até, de línguas, dos quais muitas vezes resulta o choque e os problemas na aceitação / inclusão do “outro”². Ao encarar a escola como agente do desenvolvimento curricular, em que o professor desempenha um papel operacional e tradutor do mesmo, na medida em que é aquele que concretiza e gere pedagogicamente o seu próprio trabalho em contexto de sala de aula, torna-se cada vez mais imperioso atender às especificidades e aos interesses dos alunos.

Tal como é preconizado por GROSSO (2011) no documento orientador QuaREPE, desenvolver um conjunto de práticas pedagógicas que estimulem uma interação entre os conhecimentos formal e informal, adquiridos no domínio da comunidade em que o aprendente se encontra e no âmbito da vida quotidiana e do património cultural e artístico dos países de acolhimento e de origem do mesmo, deve estar na base do processo de ensino / aprendizagem. Deste modo, é fomentado um enriquecimento individual do aluno, bem como o despertar de uma consciência intercultural, independentemente do facto de os aprendentes terem ou não a mesma língua materna ou a mesma nacionalidade.

É neste sentido que se procurou realçar na sequência de ensino / aprendizagem planeada a importância da interdisciplinaridade, destacando a mobilização de competências relacionadas com outras áreas curriculares e do interesse dos alunos, com base na observação de características do meio envolvente em diversos suportes didáticos. Identificando elementos do património emblemático português e alguns traços da identidade portuguesa, há o intento de estabelecer uma dialética entre Portugal, enquanto país de acolhimento, e os países de origem dos aprendentes.

Consequentemente, e de acordo com ZABALZA (1994), considerando a planificação numa aceção mais externa, há todo um conjunto de procedimentos que o professor deve ter em consideração no ato de planificar uma aula, colocando o seu enfoque no público-alvo e nos seus interesses e características, no momento em que determina os objetivos a atingir (gerais e específicos), os conteúdos a transmitir, os materiais pedagógicos, a organização da sequência de atividades a desenvolver e

² Cf. Camilleri & Cohen-Emerique (1989). *Chocs des cultures. Concepts et enjeux de l'interculturelle*. Paris: L' Harmattan. O “outro” diz respeito àquele que representa o inabitual, o estranho, o diferente, na medida em que se expressa culturalmente de forma distinta em relação a alguém, pelas suas crenças, atitudes, valores, costumes, tradições, entre outros.

a distribuição do tempo. De igual modo, há que realçar a relevância das condições e das características do contexto em que ocorre a aprendizagem.

1.2 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA A DESENVOLVER, MOTIVAÇÕES E OBJETIVOS

A planificação será elaborada com base na sequência de uma visita de estudo que os estudantes de ensino secundário artístico realizariam a Sintra, no âmbito de uma disciplina técnica, em articulação com a disciplina de Português Língua Estrangeira (PLE)³. Para além de fomentar a interdisciplinaridade, o objetivo principal desta articulação seria, por um lado, proporcionar ao docente de português a possibilidade de efetuar uma recolha de elementos originais e autênticos para a consecução das suas aulas de PLE subordinadas à unidade temática em execução, a partir de uma das áreas de interesse dos seus alunos.

Por outro lado, pretende-se estimular e desenvolver a criatividade dos estudantes e o gosto pelo património cultural e artístico português, despertando valores estéticos e culturais no âmbito da sua área técnica e, portanto, do seu interesse, bem como promover a prática e o uso da língua portuguesa em contexto informal. Daí a presença do professor de PLE, em constante interação com este grupo de alunos, levando-os, de forma espontânea e natural, a adquirir e sistematizar conteúdos lexicais relacionados não só com o meio cultural, gastronómico e turístico, como também do próprio meio urbano e rural, em contexto real.

Partindo desta atividade, seriam lecionadas duas sessões de aula, em que o conjunto de tarefas propostas ao longo das mesmas conduziria os alunos a elaborar um pequeno roteiro turístico, em jeito de cartaz, com vista à sua apresentação em aula e posterior exposição na escola. Este roteiro seria elaborado a propósito dos principais pontos de interesse de um local à escolha de cada aluno, relacionado com o seu país de origem e com imagens alusivas aos mesmos.

Procura-se, assim, despertar o interesse e a consciência interculturais, como uma forma de interagir e de contactar com a cultura do “Outro”, tendo sempre em consideração a autonomia e a liberdade criativa do professor no processo de elaboração de ferramentas pedagógicas.

Na verdade, promovendo um processo de ensino / aprendizagem que privilegie a prática comunicativa, numa abordagem orientada para a ação, pretende-se que os alunos sejam utilizadores da língua, com base num conjunto de tarefas significativas que abranjam diferentes competências de receção e de produção, contribuindo para uma aprendizagem pró-ativa do português. Há, pois, o intento de ativar conhecimentos prévios, desenvolver a competência comunicativa, rever e sistematizar vocabulário

³ Partindo do princípio de que apenas uma parte dos alunos da turma frequenta a disciplina de PLE, importa clarificar que a visita de estudo realizar-se-ia com a turma toda em que os mesmos se encontram inseridos.

no âmbito da temática abordada, fomentar a interação, aplicar conhecimentos e promover o trabalho em grupo.

Assim sendo, atendendo ao contexto de diversidade cultural e linguística que se sente cada vez mais em sala de aula e, de acordo com a proposta da UNESCO (2009), no seu *Relatório Mundial*, há que propiciar o diálogo intercultural em sala de aula, no sentido de estabelecer um intercâmbio de ideias e de conhecimentos, desenvolvendo uma prática pedagógica que fomente o respeito e a tomada de consciência das características e situações próprias de cada aluno, realçando o espírito cooperativo, de entreajuda, de compreensão e de aceitação das diferenças, de forma a estimular a integração dos alunos e, também, as suas capacidades cognitivas e criativas.

2 . ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PLANIFICADA

2.1 A INCLUSÃO CULTURAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1.1 Uma escola inclusiva em contexto de diversidade cultural

Num momento em que as nossas salas de aula são cada vez mais heterogéneas cultural e linguisticamente, fruto de uma diversidade cultural que se acentua, há que, do ponto de vista do professor, proporcionar um conjunto de atividades e de aprendizagens que integrem o elemento cultural, levando os alunos a explorar e a divulgar algumas das suas referências culturais significativas, de acordo com os seus interesses. É importante colocar o aluno em contacto com a cultura local do país de acolhimento, integrando conteúdos mais significativos da sua própria cultura, numa perspetiva de interdisciplinaridade. É neste sentido que, conforme a UNESCO (2009), o professor, encarado como mediador cultural, deverá possibilitar ocasiões significativas de descoberta e de expressão da cultura portuguesa, com um espírito de abertura às outras culturas, convidando, ao mesmo tempo, os alunos a mergulhar nessas culturas do “Outro”. Deste modo, promoverá intervenções que suscitam a expressão de sentimentos de pertença, competência e autonomia, de acordo com o seu nível de competência linguística.

É, pois, do conhecimento geral, que constituem um desafio quer para o professor, quer para o aluno, situações e problemas quotidianos relacionados com o “choque” de culturas, na medida em que muitas vezes predominam em contexto de sala de aula as diferenças étnicas, linguísticas e, até, religiosas. Este facto conduz frequentemente à produção de conflitos e uma certa inquietação por parte dos alunos, na medida em que há sempre uma tendência para não aceitar ou desgostar daquilo que não compreendem ou desconhecem por ser simplesmente diferente. É um desafio

constante para ambas as entidades a necessidade de inclusão e de respeito pela diferença.

2.1.2 Desafios e papel do professor

Neste contexto de heterogeneidade cultural e linguística, impõem-se ao professor desafios de natureza linguística, sociocultural e metodológica, na medida em que, por um lado, o mesmo deve partir do princípio de que o conhecimento da língua é muito importante para o sentimento de integração do aluno. Por outro lado, não menos importante é a sua capacidade para lidar e de interagir com a diferença e com o choque cultural, ou seja, não só com a compreensão, aceitação e inclusão do “outro”, como também com a gestão pedagógica dos conflitos, preconceitos e estereótipos culturais. Com isto se pretende dizer que o mesmo deverá ser sensível às complexidades das diferenças interculturais, tal como é sugerido pela UNESCO (2009), no *2º Relatório Mundial*.

Na qualidade de mediador de culturas e de línguas, bem como de agente impulsionador do sucesso escolar, do desenvolvimento pessoal e interpessoal, desempenhando um papel preponderante na integração dos alunos em contexto de sala de aula, há que planear e organizar o trabalho mediante uma reflexão e uma verificação prévia dos interesses, motivações e necessidades dos mesmos. Com efeito, esta linha de pensamento é corroborada por SILVA & GONÇALVES (2011), na medida em que consideram que

o professor tem poder para influenciar ou despoletar a motivação nos aprendentes no processo de ensino / aprendizagem, a partir da forma como apresenta uma actividade os métodos, os recursos didácticos utilizados nas aulas, a forma como interpela um aprendente a envolver-se nas actividades (...), as situações que cria e os problemas apresentados, assim como a forma como estimula a participação dos aprendentes e cooperação entre eles (p. 44).

Deste modo, perante um quotidiano em que é predominante a pluralidade cultural e linguística, em contexto de sala de aula, pretende-se desenvolver e aplicar uma metodologia que permita diversificar não só os conteúdos a lecionar, as estratégias, as atividades e os materiais, como também as formas sociais de trabalho, em função de objetivos comunicativos e pedagógicos definidos – como o trabalho de pares, de grupo ou individual. Caso a prática pedagógica do docente se encontre direcionada para estes objetivos, é possível proporcionar uma maior participação, empenho, responsabilização e envolvimento dos alunos nas tarefas propostas.

2.2 O ELEMENTO AUDIOVISUAL NA SEQUÊNCIA DE ENSINO / APRENDIZAGEM

Considerando a autonomia e a liberdade criativa do professor no processo de elaboração de materiais e ferramentas pedagógicos, foram planificadas várias atividades, cuja consecução recorreria, sobretudo, a suportes didáticos audiovisuais,

como o vídeo e o *PowerPoint*. Tal como refere SANTOS (2012), o manual não é a única ferramenta pedagógica veiculadora de conhecimentos de que o professor dispõe, sendo igualmente um agente autónomo na consecução dos materiais pedagógicos.

Neste sentido, e com base na perspectiva de KEMMOUM (2015), a utilização do documento audiovisual, enquanto ferramenta didática, facilita a compreensão oral e a capacidade de memorização, estimulando a produção oral. Trata-se de um documento que não só enriquece o vocabulário dos aprendentes, levando-os a mobilizar o vocabulário já adquirido e a colocar o enfoque nos elementos não-verbais (como as paisagens, monumentos ou edifícios), como também lhes proporciona uma simulação sonora e visual da língua em contexto. Deste modo, é transferida para a sala de aula a realidade vivenciada pelos alunos.

Obviamente que a consecução destas atividades propostas seria projetada numa escola cujas instalações disponibilizassem os equipamentos necessários (videoprojetor, computador, colunas, entre outros), na medida em que, e conforme ZABALZA (1994), há que ter a noção da realidade e do contexto de ensino / aprendizagem, onde decorrerão as aulas, bem como das condições existentes e do nível de motivação dos alunos.

Partindo, assim, destes pressupostos, e tomando como referência as considerações de KEMMOUM (2015), há que realçar a importância da sequencialização das atividades de visionamento em antes, durante e após. Com efeito, ao desenvolver tarefas antes de os alunos visualizarem o vídeo, para além de ativar conhecimentos prévios, uma vez que já são conteúdos do seu domínio, por meio da interação oral, permite-lhes igualmente acionar o léxico que vai estar presente no mesmo, indispensável à sua compreensão global. Por outro lado, importa destacar a importância do visionamento do vídeo acompanhado de um guião, uma vez que estimula a compreensão oral, enriquecendo o vocabulário. Sendo um vídeo curto, o preenchimento do guião corresponde a um exercício de escuta seletiva e ativa, o qual focaliza a atenção do aluno para determinados elementos. Seriam, pois, distribuídas tarefas específicas a cada grupo. Estas tarefas permitem, assim, a descoberta ativa da língua, embora muitos dos elementos linguísticos já sejam por eles conhecidos. Concretizar tarefas após o visionamento do vídeo, estimula também a produção oral, dado que o aluno mobiliza e aplica o vocabulário já adquirido para se exprimir oralmente. Por conseguinte, revela-se importante prever e organizar tarefas que impliquem a resolução de pequenos exercícios de produção escrita, considerando que os mesmos não só envolvem a aplicação do vocabulário apreendido pelo aluno, como também a mobilização e retoma dos conteúdos discutidos oralmente no início da aula, transferindo-os para a escrita.

3 . APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ENSINO / APRENDIZAGEM

3.1 INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade temática “*A Vida Quotidiana*”, é proposto como subtema as “*Atividades de Tempos Livres – viagens / lazer*”, cuja abordagem se destina a um pequeno grupo de estudantes com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos, encontrando-se a frequentar o ensino secundário artístico.

De acordo com o documento orientador *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECRL* (2001), e no que concerne ao nível de competência em língua, estes alunos estariam num nível B1, sendo já, de uma forma geral, capazes de compreender os elementos mais importantes de documentos orais e escritos relacionados com o quotidiano (atividades de tempos livre e vida social em geral). Trata-se de um grupo que já teria alguma proficiência ao nível do relato de experiências / acontecimentos, manifestando, com uma certa correção, as suas opiniões e reações a assuntos conhecidos ou do seu interesse pessoal. Seriam, igualmente, alunos que evidenciam uma capacidade para produzir textos simples, com coerência e coesão, ao nível da produção escrita, sendo capazes de comunicar, ainda que com falhas, em contextos habituais de comunicação.

Tendo em conta estas especificidades, a sequência didática que será proposta e apresentada com mais pormenor sob a forma de planificação a curto prazo estará dividida em duas sessões de duas horas cada, as quais se encontrariam inseridas na parte final da unidade temática em questão, partindo do pressuposto de que os aprendentes já revelam conhecimentos dos conteúdos abordados. O objetivo final das sessões será produzir um pequeno roteiro turístico, num local à escolha do país de origem do aluno, com vista à sua exposição por meio da elaboração de cartazes.

3.2 “O ROTEIRO CULTURAL COMO CAMINHO...” – PLANIFICANDO A PRIMEIRA SESSÃO DE AULA

3.2.1 Descrição das atividades propostas:

Antes do visionamento do vídeo

- a. Dinamização de uma interação oral a propósito da visita de estudo a Sintra, no âmbito de uma disciplina da componente técnica do curso, em articulação com a disciplina de PLE. Trata-se de um percurso com início na Estação de Comboios da CP (às 09h00) em direção à Quinta da Regaleira (10h30), com paragens para descanso, fotografias e explicações sucintas sobre o ambiente envolvente (artístico, cultural). Os alunos irão visitar o monumento, sensivelmente até às 12h00, hora prevista de regresso, com almoço num dos parques de merendas da vila. Esta interação será mediada pelo profes-

sor que irá colocando pequenas questões aos alunos, relacionadas com a visita de estudo, tomando como ponto de partida a leitura do roteiro que já tinha sido entregue aos alunos antes da visita. De seguida, serão enumerados os principais tópicos de leitura e exploração do roteiro:

- Estrutura;
- Elementos constituintes;
- Transportes utilizados / visionados;
- Formas de deslocação na vila;
- Horas de partida e de chegada;
- O que chamou mais à atenção dos alunos (paisagens; elementos turísticos, culturais, artísticos visionados);
- Breve opinião sobre o roteiro realizado.

Durante o visionamento do vídeo:

- b. Primeiro visionamento de um pequeno vídeo elaborado pelo docente, apresentando partes do percurso efetuado (sentido Estação – Quinta da Regaleira), com breves e pontuais comentários do mesmo.
- c. Divisão da turma em grupos de trabalho, aos quais será distribuído uma pequena grelha, em jeito de guião de visionamento. Cada grupo ocupar-se-á da identificação de alguns elementos sugeridos pela temática de uma das colunas do mesmo: elementos paisagísticos, espaços abertos, edifícios, serviços, meios de transporte, vias de circulação, monumentos.
- d. Novo visionamento do vídeo, dando a possibilidade de completarem a informação.

Após o visionamento do vídeo

- e. Apresentação dos resultados ao grande grupo, por parte dos alunos: o professor irá projetar o guião de visionamento diretamente no quadro, para que cada grupo possa eleger uma pessoa para ir ao quadro registar os seus dados.
- f. Interação oral professor / alunos: será feita uma correção e discussão em grupo, dando a possibilidade aos grupos de intervir, mesmo que não tenham preenchido as mesmas colunas.
- g. Projeção de um documento PowerPoint, por parte do docente, com outras imagens, legendadas, alusivas aos conteúdos abordados, para que os alunos possam ampliar a sua grelha com mais elementos, sistematizando conhecimentos e ampliando conteúdos.
- h. Resolução de um pequeno exercício de produção escrita (de 70 a 100 palavras, no máximo dez linhas), em que os alunos manifestam a sua opinião a propósito do percurso realizado ao longo da visita de estudo, que deverá ser entregue, no final da aula, ao professor numa folha à parte.

- i. Registo de um pequeno trabalho de casa: escolha de um local relacionado com o país de origem de cada um dos alunos, selecionando num total de seis a dez imagens / fotografias de monumentos e / ou produtos gastronómicos tradicionais.

3.2.2 PLANIFICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ENSINO / APRENDIZAGEM – 1ª

SESSÃO DE AULA:

Imagem 01: 1ª Sessão de Aula.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Atividades / Estratégias	Duração	Materiais / Suportes
1ª Aula - Ativar conhecimentos prévios. - Desenvolver a competência comunicativa. - Sistematizar vocabulário. - Fomentar a interação. - Aplicar conhecimentos. - Trabalhar em grupo. - Interagir com a cultura do país de acolhimento.	1ª Aula - Compreender um documento audiovisual a) Antes do Visionamento - Compreender um roteiro de uma visita de estudo. - Reconstituir, oralmente, o programa da visita de estudo. - Dinamizar discussões em grande grupo, a propósito da visita de estudo realizada. - Mobilizar conhecimentos prévios da vida quotidiana – ocupação de tempos livres na cidade. - Expressar estados de espírito / emoções / opiniões. - Relatar factos / acontecimentos do passado. b) Durante o Visionamento - Reconhecer o roteiro realizado na visita de estudo a Sintra. - Identificar vocabulário relacionado com a vida quotidiana (em meio citadino) e com o património cultural e artístico da cidade de Sintra. c) Após o visionamento - Sistematizar o vocabulário apreendido durante o vídeo. - Aprofundar e ampliar o léxico sobre as temáticas abordadas. - Desenvolver individualmente métodos de pesquisa e de seleção da informação.	a) Socioculturais: - Património cultural e artístico de Sintra. b) Lexicais: - Vida Quotidiana: horas, dias da semana, meses, números. - O meio urbano: ✓ Paisagens. ✓ Monumentos. ✓ Produção artística (estátuas, pinturas de rua). ✓ Espaços abertos (jardins, largos, parques, praças). ✓ Edifícios (lojas, igrejas, restaurantes, museus, teatros, habitações). ✓ Serviços (correios, banco, posto de turismo, escolas, biblioteca). ✓ Meios de transporte (comboios, automóveis, bicicletas). ✓ Vias de circulação (estradas, ruas, pontes). c) Tipologia Textual: - Texto de opinião. - Texto de carácter instrucional: roteiro turístico.	1ª Aula - Compreende os pontos principais de um documento audiovisual e escrito. - Relata, oralmente, experiências / acontecimentos no passado. - Emitte opiniões. - Identifica vocabulário subordinado ao tema em estudo. - Compreende e interage com a realidade cultural do país de acolhimento. - Comunica e interage de forma clara. - Produz um texto simples, coerente e coeso. - Aplica conhecimentos ao nível da construção textual e de vocabulário.	Antes do Visionamento 1. Dinamização de uma interação oral: professor / alunos. ✓ Leitura de um pequeno roteiro turístico. ✓ Identificação dos principais elementos constituintes. Durante o Visionamento 2. Visionamento de um documento audiovisual (repete uma segunda vez). ✓ Divisão da turma em grupos de trabalho. ✓ Preenchimento de um guião de visionamento. Após o Visionamento 3. Apresentação dos resultados ao grande grupo: ✓ Projeção do guião de visionamento no quadro. ✓ Preenchimento, por grupo, do guião. ✓ Dinamização de uma interação oral: correção do guião, em conjunto. 4. Projeção de um documento PowerPoint: ✓ Dinamização de uma interação oral: professor / alunos. 5. Exercício de produção escrita: resolução de um pequeno texto de opinião sobre a visita de estudo. 6. Registo do Trabalho de Casa: pesquisa de imagens / fotografias relacionadas com um local à escolha do seu país de origem.	20 min 20 min 30 min. 20 min. 20 min. 10 min.	1ª Aula - Roteiro da visita de estudo. - Vídeo (com cerca de um 1'30"). - Videoprojetor / colunas. - Guião de visionamento do vídeo. - Quadro / marcadores. - Material de escrita. - Documento PowerPoint elaborado pelo docente, organizado numa sequência de imagens relacionadas com os temas abordados. - Caderno Diário.

Fonte: Autor.

3.3 “... PARA A INTEGRAÇÃO DO OUTRO” – PLANIFICANDO A SEGUNDA SESSÃO DE AULA

3.3.1 Descrição das atividades propostas

- a. Entrega dos exercícios de produção escrita e breve comentário geral e, de seguida, individual a cada um dos alunos.
- b. Diálogo com os alunos no sentido de, não só identificar os elementos a melhorar, como também de realçar os aspetos positivos, encorajando o aluno a continuar o seu trabalho. Coloca-se a possibilidade de reescrita em casa, caso o professor detete falhas na elaboração dos mesmos e estabelecimento de prazos de entrega.

- c. Resolução de um trabalho individual. Com base na pesquisa realizada em casa, cada aluno fará um pequeno roteiro turístico numa cartolina disponibilizada pelo professor, mediante instruções específicas relativamente aos elementos constituintes, tais como: indicação do local, hora de partida e de chegada, meios de transporte utilizados, sequência de pontos turísticos / culturais / gastronómicos de interesse a visitar.
- d. Apresentação oral do trabalho à turma.
- e. Dinamização de uma interação oral entre todos, à medida que os trabalhos vão sendo apresentados.

3.3.2 PLANIFICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ENSINO / APRENDIZAGEM – 2ª SESSÃO DE AULA:

Imagem 02: 2ª Sessão de aula

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Atividades / Estratégias	Duração	Materiais / Suportes
2ª aula	2ª Aula	Socioculturais: • Património cultural e artístico dos países de origem dos alunos. Lexicais: • Vida Quotidiana: o meio urbano. Tipologia Textual: • Texto de carácter instrucional: roteiro turístico.	2ª Aula • Compreende diferentes realidades culturais. • Toma consciência da diversidade cultural de falantes de outras nacionalidades. • Comunica e interage oralmente, de forma clara, sobre a temática abordada. • Produz um roteiro turístico simples.	Entrega dos exercícios de produção escrita e breve comentário geral individual. Resolução de um trabalho individual: elaboração de um roteiro turístico. Apresentação oral do trabalho seguida de dinamização de uma interação oral entre todos, à medida que os trabalhos vão sendo apresentados.	• 15 min. • 45 min • 1 hora	• 2ª Aula • Cartolinas e material de escrita. • Imagens / Fotografias trazidas pelos alunos. • Cola / tesoura

Fonte: Autor.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a sala de aula enquanto espaço em que predomina o método comunicativo, sendo que o professor assume o papel de gestor da comunicação e das atividades desenvolvidas, é importante que proporcione oportunidades em que os alunos falem entre si. É, pois, importante utilizar uma metodologia que implique a participação dos alunos, bem como a mobilização e transmissão de conhecimentos prévios e adquiridos, em contexto de sala de aula ou fora dela, por meio de atividades / projetos que promovam a inclusão cultural e linguística.

Foi neste sentido que momentos de comunicação foram tidos em conta nesta planificação, com base em objetivos específicos, tendo igualmente em linha de conta que o trabalho em grupo constitui um “modelo de interação que focaliza verdadeiramente a autonomia do aluno em que cada elemento é responsabilizado por uma tarefa” (SILVA & GONÇALVES, 2011, p. 67). Além disso, promove, igualmente, “a participação dos alunos e fá-los adquirir uma melhor imagem de si próprios” (ZABALZA, 1994, p. 8).

Partindo do princípio de que o ensino de uma língua estrangeira deve ter como finalidade desenvolver competências ao nível das capacidades comunicativas de receção e de produção, deverá igualmente proporcionar aos alunos a possibilidade de estar em contacto com outras culturas, desenvolvendo um espírito de tolerância em relação aos mesmos, tal como é preconizado por KEMMOUM (2015).

Consequentemente, com a consciência de que o professor deve encarar a sua planificação como algo editável e flexível, sempre em função dos interesses e motivações do seu público-alvo, é interessante partir do princípio de que “todos os caminhos são possíveis, mas nem todos são igualmente bons” (Zabalza, 1994, p. 4). Será essa consciência o agente impulsionador da vontade de querer ir mais além, de inovar, criar, ser original, numa relação de sintonia com o aprendente.

De igual modo, importa ainda realçar a importância de uma reflexão sobre a aplicabilidade da planificação, bem como da articulação entre a apresentação destes conteúdos de forma acessível aos alunos, a sua experiência e os seus próprios interesses. Numa acção cognitiva do ato de planificar, cada planificação é, na verdade, um processo pessoal e muito dependente do perfil de cada professor.

Será, pois, este intercâmbio de sentidos, experiências, valores, atitudes, entre outros, em sala de aula, possibilitado pelo diálogo intercultural, que constituirá a descoberta da riqueza na diferença, na medida em que é reforçada a interação, a autonomia e as expressões culturais, numa perspetiva de aceitação do “Outro”.

Fazer um plano que se não nos encaixe, é como calçar uns sapatos que não são nossos.
Só muito dificilmente nos daremos com eles.
Miguel Zabalza (1994, p. 6)

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, R. “Aprender 2020: uma agenda internacional para a UNESCO” in **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século XXI**. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão, 2001.

CONSELHO DA EUROPA. “Acolher a diversidade cultural” in **Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural – “Viver Juntos em Igual Dignidade”**. 2008. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_I_PortugueseVersion2.pdf>. Acesso a: 08 out. 2016.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação** (QECL). Porto: Ed. Asa, 2001.

GROSSO, M. J. (Coord.) *et al.* **Quadro de Referência do Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE)**. Portugal: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016

KEMMOUM, S. **Le rôle du document vidéo dans l'enseignement / apprentissage de la compréhension et de l'expression orales en classe du FLE** – Cas des apprenants de la 2ème année secondaire. Université Mohammed Boudiaf. Faculté des lettres et des langues : Département des lettres et langue française, 2015. Disponível em: <http://revuestaps.univmsila.dz/facultell/images/fll_doc/documents/memoire/fr/aster/2015/kemmoum%20sara.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

SANTOS, J. “Produção de material didático de língua portuguesa sob a perspectiva da interlocução e da sociocognição” in **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_150.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

SILVA, M. C. V. & GONÇALVES, C. **Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário**. Lisboa: Observatório da Imigração (Estudo 46), ACIDI, 2011.

UNESCO. **2º Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.

ZABALZA, M. “A escola como cenário de operações didáticas” in **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Porto: Ed. Asa, 1994, p. 1-8. Disponível em: <[file:///C:/Users/professorlum/Downloads/A%20escola%20como%20cen%C3%A1rio%20de%20planifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Miguel%20Zabalza%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/professorlum/Downloads/A%20escola%20como%20cen%C3%A1rio%20de%20planifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Miguel%20Zabalza%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

LETRAMENTO INTERCULTURAL BILÍNGUE NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TUPANA YPORÓ EM IRANDUBA, MUNICÍPIO DO ESTADO DO AMAZONAS

Data de submissão: 19/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Alesandro de Lima Gomes

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Irاندوبا-AM

<http://lattes.cnpq.br/4033987345566773>

**Francisca de Lourdes Souza Louro
(Orientadora)**

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Irاندوبا-AM

<http://lattes.cnpq.br/5665029223602668>

RESUMO: Este artigo aborda a questão do letramento bilíngue na Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó* em Irاندوبا/Am. A escola em questão é pioneira quando se refere ao letramento intercultural indígena bilíngue no município, por isso, possui um grande desafio que é atender alunos indígenas Sateré-Mawé, que em grande parte falam a língua materna em uma escola onde o ensino regular acontece na língua portuguesa. O objetivo deste trabalho é analisar o processo de letramento bilíngue nesta escola, compreender as complexas demandas implicadas no reconhecimento cultural e a capacitação de professores indígenas nas licenciaturas interculturais, e as influências desse processo na aprendizagem dos alunos. A

abordagem da pesquisa é qualitativa, o método é indutivo, e a pesquisa de campo limitou-se a observar, identificar e coletar informações sobre o objeto de estudo no seu contexto original de vivência, através da qual observou-se que o processo de ensino e aprendizagem na referida escola ocorre nas línguas indígenas de forma separada do português no turno vespertino e em espaços não formais, enquanto que a transmissão de conhecimentos gerais do ensino regular é ministrada somente em língua portuguesa em conformidade com as realidades sociolinguísticas da comunidade. Alguns autores utilizados na pesquisa foram: BAGNO (2002), SANTOS (2015), MOITA LOPES (2006), BORTONI-RICARDO (2005), além de outros autores que estudaram o assunto. Essa pesquisa tem grande relevância não só pelo assunto de que trata, mas também pela relevância cultural no local da pesquisa, pois é uma forma de valorizar o aprender dos povos indígenas residentes em Irاندوبا, destacando a sua educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Bilinguismo. Educação. Indígena. Escola

BILINGUAL INTERCULTURAL LETTERING AT THE TUPANA YPORÓ INDIGENOUS MUNICIPAL SCHOOL IN IRANDUBA, AMAZON STATE MUNICIPALITY.

ABSTRACT: This article addresses the issue of bilingual literacy at the Tupana Yporó Indigenous Municipal School in Iranduba / Am. The school in question is a pioneer when it comes to bilingual indigenous intercultural literacy in the municipality, so it has a great challenge, which is to serve indigenous students Sateré-Mawé, who mostly speak their mother tongue in a school where regular education takes place in Portuguese language. The objective of this work is to analyze the bilingual literacy process in this school, to understand the complex demands involved in cultural recognition and the training of indigenous teachers in intercultural degrees, and the influences of this process on students' learning. The research approach is qualitative, the method is inductive, and the field research was limited to observing, identifying and collecting information about the object of study in its original context of experience, through which it was observed that the teaching process and learning at that school takes place in indigenous languages separately from Portuguese in the afternoon and in non-formal spaces, while the transmission of general knowledge of regular education is taught only in Portuguese in accordance with the sociolinguistic realities of the community. Some authors used in the research were: BAGNO (2002), SANTOS (2015), MOITA LOPES (2006), BORTONI-RICARDO (2005), in addition to other authors who studied the subject. This research has great relevance not only for the subject it deals with, but also for the cultural relevance in the place of the research, because it is a way of valuing the learning of the indigenous peoples residing in Iranduba, highlighting their school education.

KEYWORDS: Literacy. Bilingualism. Education. Indigenous. School

1 . INTRODUÇÃO

Este artigo destaca a questão do letramento intercultural bilíngue na Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó* em Iranduba no Amazonas. Durante a coleta de dados que se deu através de uma pesquisa de campo com visitas programadas na referida escola foi possível notar que esta escola luta para manter sua cultura indígena em um ambiente rodeado por pessoas não indígenas, por isso, a justificativa deste artigo é mensurada pela importância e valorização que se dá à educação escolar indígena mediante a forma diferenciada de aprender dos povos indígenas residentes em Iranduba garantindo a coexistência das variações linguísticas e culturais existentes nesta cidade. Na escola em questão o ensino e aprendizagem nas línguas indígenas ocorrem de forma separada do português. A transmissão do ensino em língua indígena acontece no período da tarde na escola, e em espaços não formais, onde os mais velhos ensinam a língua Sateré para as crianças, enquanto que a transmissão de

conhecimento gerais do ensino regular é ministrada somente em língua portuguesa em conformidade com as realidades sociolinguísticas da comunidade, pois segundos professores e alunos da escola em questão é mais fácil aprender e ensinar regras e normas gramaticais na língua portuguesa porque tem melhor estrutura gramatical, apesar de discordarem em alguns aspectos. Professores e alunos juntamente com a comunidade vêm lutando para estabelecer sua cultura e mostrar que eles existem e possuem um conhecimento próprio tradicional que merece respeito principalmente no ambiente escolar. Os povos indígenas, cujas, as línguas não têm tanto prestígio usam como metodologia para transmitir o conhecimento tradicional o senso comum e tentam mostrar sua voz na construção do conhecimento conforme afirma MOITA LOPES (2006):

[...] Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna. (Moita Lopes, 2006, p.87-88).

O senso comum também é um tipo de conhecimento no qual o letramento se inclui nele o indivíduo aprende na prática com as experiências vividas a partir da observação do mundo ao seu redor.

Nesta escola o professor relaciona o processo de letramento intercultural indígena com as práticas sociais dos indivíduos e ensina a ler e escrever observando a realidade de cada na comunidade. É isso que BORTONI-RICARDO deixa claro quando afirma que as diferenças linguísticas devem ser levadas em consideração na hora de ensinar:

[...] A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

A diferença sociolinguística que o autor fala deve se entrelaçar com o letramento e interagir com as línguas e literaturas de uma comunidade onde existe mais de uma língua, pois, o letramento vai além de ensinar o indivíduo ler e escrever. Segundo Kleiman (1995) “pode-se definir letramento como um conjunto de práticas sociais que se usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Vale ressaltar que não existe um único conceito para definir o termo letramento, e sim, vários conceitos. Portanto para exemplificar o termo letramento intercultural indígena bilíngue pode dizer que este inclui o ensino e aprendizagem através dos relacionamentos culturais, entre sua língua materna, o português, e suas respectivas maneiras de aprenderem criando situações comunicativas com

o conhecimento que o aluno traz para a escolar e a partir disso aprende-se a ler o mundo de modo diferenciado respeitando as características culturais de cada povo.

2 . OBJETIVOS

Os objetivos desta pesquisa mencionados neste artigo é analisar o processo de letramento bilíngue: língua indígena versus língua portuguesa na escola indígena Tupana Yporó, compreender as complexas demandas implicadas no reconhecimento cultural e a capacitação de professores indígenas.

3 . MÉTODO

O desenvolvimento deste artigo começou com a elaboração de uma pesquisa para o TCC, onde através da leitura do Livro Etnografia Sateré-Mawé de Santos 2015 que trata aspectos relevantes dos indígenas residentes da comunidade onde a referida escola encontra-se situada. A partir daí foi realizada uma pesquisa de campo para coletar os dados e observar o processo de ensino bilíngüe na escola. Foram realizadas entrevistas com os professores, e membros da comunidade.

Todos os procedimentos metodológicos foram elaborados a partir do problema da pesquisa que pergunta se há implicações entre os conceitos de cultura indígena e não indígena na aprendizagem em língua materna e em português como fator de aproximação e distanciamento na referida escola. O tipo de abordagem da pesquisa é qualitativa, o método é indutivo com uma pesquisa de campo limitada a observar, identificar e coletar informações sobre o objeto de estudo no seu contexto original de vivência.

4 . EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Atualmente os índios brasileiros estão organizados socialmente, e o estado lhes garante o direito de manterem suas tradições culturais e saberes, incluindo a educação escolar bilíngue. Tal direito educacional possibilitou as diversas comunidades indígenas usar a escola como meio de relacionamento intercultural com os não indígenas mantendo a identidade peculiar de cada etnia.

O Brasil possui uma grande diversidade sociocultural, onde existem mais de 225 tribos indígenas, os quais passaram a ser valorizados no ambiente escolar. A Constituição Federal do Brasil de 1988, especificamente, no Artigo 210, do Capítulo III, “assegura aos povos indígenas a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos.” Este mesmo artigo da CF afirma que as aulas serão

ministradas de maneira bilíngue: em português e na língua materna indígena. A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) no artigo do título VIII, das Disposições Gerais, assegura também aos povos indígenas valores as suas culturas, assim como, assistência em programas integrados de ensino e pesquisa. O objetivo tanto da Constituição como da LDB é fortalecer as práticas culturais e a língua materna.

4.1 LETRAMENTO E BILINGUISMO NA ESCOLA INDÍGENA TUPANA YPORÓ

A língua é a marca cultural de um povo. Portanto, as escolas bilíngues tornaram-se um instrumento para eternizar os idiomas indígenas, sujeitos a extinção pela oralidade e em contato com o Português. Garantir o direito de aprender em sua própria língua só foi possível graças às mobilizações indígenas pelo país conforme afirma LUCIANO (2006):

O monolinguismo no Brasil começa a ser de fato alterado a partir da mobilização emergente nos anos 1970 associada ao movimento indigenista e indígena autônomo que pressionou o Estado, acusando-o da prática de etnocídio. A partir desse momento, entra em cena o processo de construção do protagonismo indígena em todas as frentes de luta dos povos indígenas por seus direitos. Na escola, os professores indígenas começaram a se organizar e, junto com as outras lideranças locais, a assumir os rumos das escolas instaladas em suas comunidades. A Constituição Federal de 1988 consolidou este salto histórico, estabelecendo os princípios da pluriétnicidade do país e reconhecendo expressamente as línguas indígenas e os direitos dos povos indígenas de terem seus próprios processos de educação, o que inclui a prática do bilinguismo intercultural. (LUCIANO, 2006, p.125).

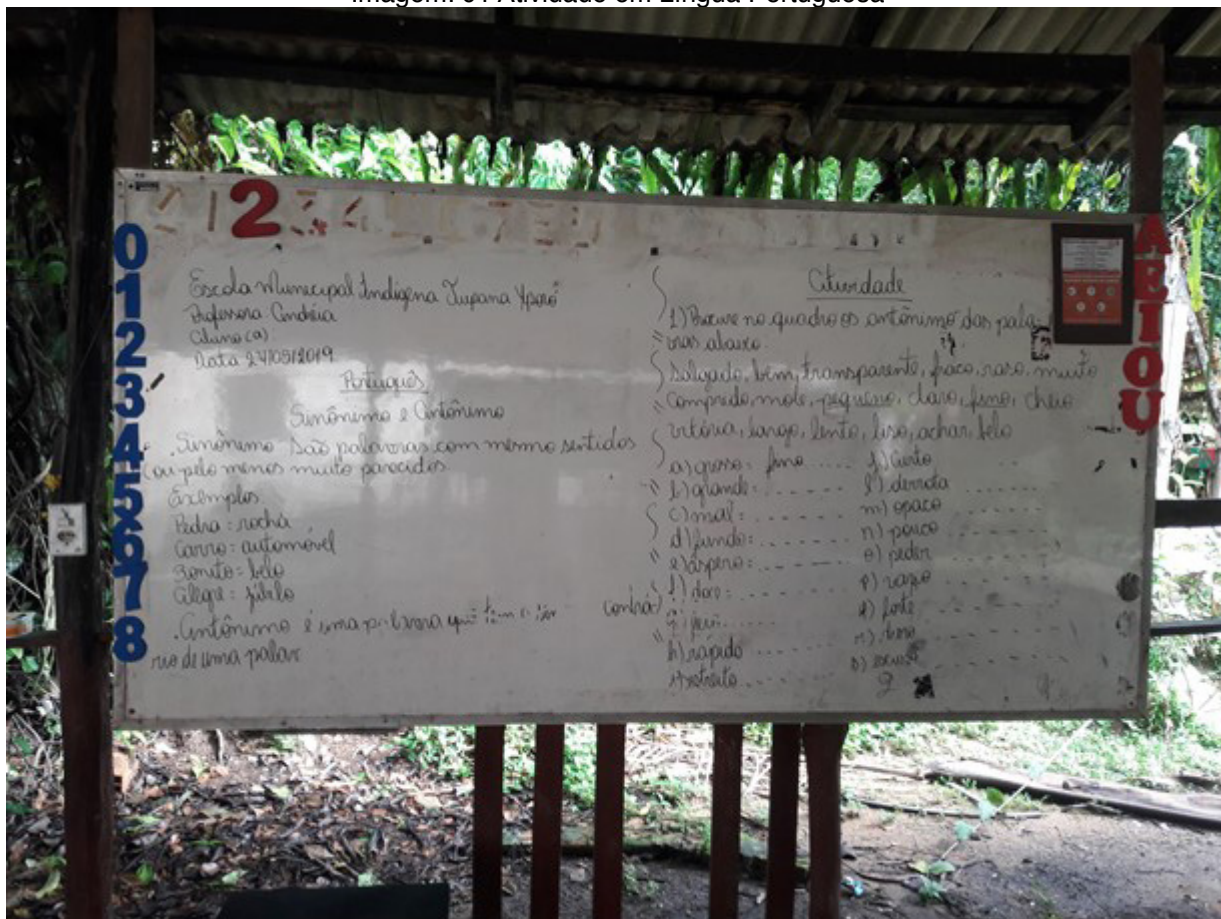
O letramento e ensino nas línguas indígenas e em português na escola *Tupana Yporó* garante a continuidade da língua e cultura Sateré. Vale destacar que a mistura da língua em contato pode resultar na criação de novos léxicos, no entanto a adoção da escrita da língua em materiais didáticos e paradidáticos de autoria indígena e a produção de vídeos para valorização do uso oral é importante para manter a língua indígena viva. Santos (2015) afirmou sobre a escola *Tupana Yporó*, que ela atua com uma metodologia bilíngue contribuindo com o objetivo da escola:

A escola indígena afirma a identidade cultural através da língua Sateré-Mawé. É uma escola diferenciada baseada no modelo de educação escolar indígena que coloca o bilinguismo como metodologia. É possível ver os desenhos, cartazes, artesanatos, livros e cadernos utilizados pelas crianças em seu cotidiano escolar. É neste momento que o visitante pode ouvir músicas da sua própria infância escolar traduzidas para a língua Mawé pela *Professora Bacu* e cantadas pelas crianças. (SANTOS, 2015, p. 107)

Durante visita à escola pude observar exatamente o que Santos (2015) disse, pois os alunos indígenas da referida escola possuem uma característica singular de aprender e ensinar. Segundo o Gestor João da Silva Freitas: “Como educador indígena bilíngue tenho a responsabilidade de despertar nesses alunos que moram rodeados

por outras culturas e línguas não indígenas as curiosidades como pesquisadores da cultura e conhecimento do seu povo”. Eles se tornaram autores do material didático de sua escola, pesquisando e aprendendo com o conhecimento dos mais velhos da aldeia, os professores e a saudosa Dona Bacu já falecida que ensinou a língua Sateré para os alunos nascidos em uma cultura diferente sendo influenciados por ela. Eles se apossaram da etnografia e se redescobriram como criadores, na língua indígena e no português.

Imagem: 01 Atividade em Língua Portuguesa

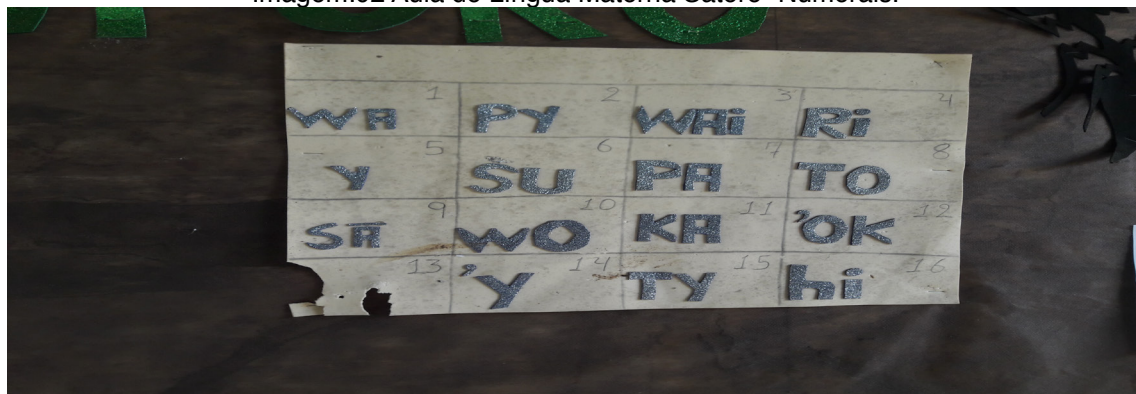


Fonte: Autor (Alesandro L.G, 2019)

Uma escola nos moldes de sua própria cultura foi assim que nasceu a escola *Tupana Yporó* segundo afirma Santos (2015)

A *Escola Tupana Yporó* é o espaço onde se institucionalizou a Educação Indígena nos moldes da -cultura Sateré-Mawé de Sahu-Apéll. Na escola, Midiã, Luka e Dona Bacu desenvolvem as atividades de ensino da cultura Sateré-Mawé para as crianças. Essas atividades se centralizam no ensino da “língua materna”, atividade que já contou com a participação de professores vindos da Aldeia Ponta Alegre e do Marau, mas que na ausência desses é reassumida por Dona Bacu. As crianças fazem atividades de pintura e atividades artesanais lúdicas com as tias Midiã e Luka. No espaço da escola, aprendem músicas em Sateré-Mawé e ensaiam o repertório do grupo de música indígena Sahu-Hin. (SANTOS, 2015, p. 156)

Com muito esforço a escola vem cumprindo o papel de garantir a cultura e a língua indígena, mesmo diante de muita dificuldade os professores tem se esforçado para manter viva sua identidade cultural.



Fonte: Autor (Alesandro L.G, 2019)

Em entrevista o professor João da Escola *Tupana Yporó* disse: “A minha maior alegria seria ver uma criança que alfabetizei na língua indígena e em português, assumir seu papel de maneira muito mais eficaz do que eu poderia fazer para manter viva a tradição Sateré- Mawé”. Observou-se que há um estímulo pela manutenção do ensino nas duas línguas e isso é muito bom do ponto de vista sociolinguístico onde não existe superioridade de uma língua de prestígio sobre outra de menor prestígio conforme desta BAGNO (2002):

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 134).

Observou-se durante a pesquisa de campo que o professor é visto com respeito pela comunidade, como um aprendiz de tradições. Notei ainda que o fato de a escola possuir professores indígenas ajuda eles assumirem suas raízes, os tornando conscientes da importância dos indígenas como protagonistas da sua história.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA TUPANA YPORÓ EM IRANDUBA

Aspectos históricos

Em 1996, Dona Zelinda da Silva Freitas foi convidada juntamente com seus filhos para construir uma maloca e artefatos indígenas para turistas do Hotel Ariaú, depois de tudo pronto eles ficaram sabendo que seria usado como atrativos pra chamar a atenção dos turistas. Após alguns anos trabalhando e sendo explorada pelos proprietários do hotel a família rompeu os vínculos com o hotel e ganharam a posse do terreno através de doação da prefeitura de Manacapuru, neste mesmo terreno foi feita a Aldeia Sahu-Apé e a Escola indígena *Tupana Yporó* conforme sua cultura, para acabarem com a tensão e o preconceito de ambas as culturas. Segundo relatos de João da Silva Freitas atual gestor da escola, o corpo docente de Iranduba negava matrícula para as crianças da aldeia alegando não está preparada

para atender essa demanda diferenciada, principalmente bilíngue. “Agora eles tem outro pensamento caiu a venda deles. Isso também é conquista da minha mãe Dona Baku, que lecionou durante 12 anos nessa escola. Ela era a única aposentada com título de professora sem nunca ter tido educação formal e abriu prerrogativa para que outros indígenas também fossem contratados como professores indígenas”, disse João em uma conversa durante a pesquisa.

O aspectos geográficos da referida escola é de suma importância para a comunidade indígenas do ponto de vista turístico, pois está localizada no KM 37 do lado direito da Rodovia AM 070 na Vila do Ariaú Município de Iranduba, Amazonas (local considerado turístico). A escola fica dentro Comunidade Indígena Sahu-Apé na mata rodeada por um igarapé afluente Rio Ariaú.

Imagem: 03 Refeitório da Escola e da Comunidade Indígena Sahu-Apé



Fonte: Autor (Alesandro L.G, 2019)

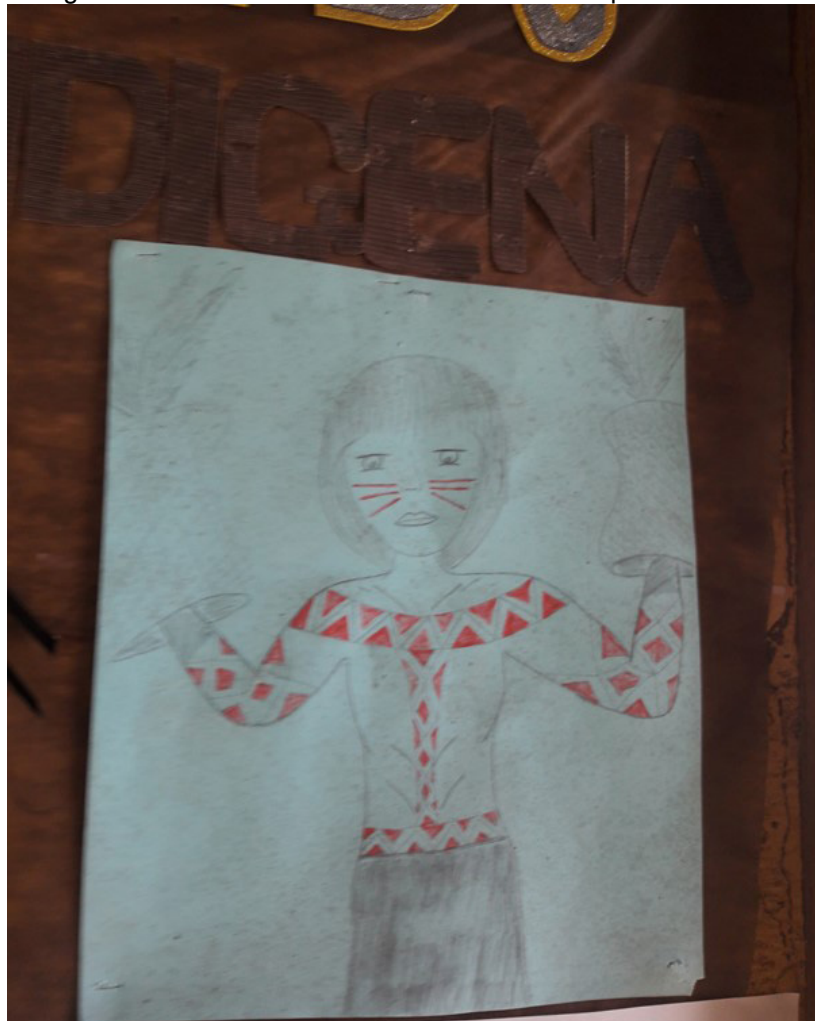
Outro ponto importante da escola é a valorização da sua cultura através da preservação de aspectos físicos característicos da cultura Sateré em toda a comunidade. A Escola *Tupana Yporó* é um barracão coberto com palhas e telhas não possuindo paredes laterais e as cadeiras de plásticos doadas pela secretaria de educação municipal estão dispostas em círculo para facilitar a visualização do professor pelos alunos. Neste mesmo salão há uma estante com livros servindo de biblioteca e vários cartazes exibindo os materiais, desenhos e outros tipos de artes produzidas pelos alunos, além de artesanatos de diversos tipos usados durante as aulas principalmente de Língua Sateré. Ao lado da escola fica uma grande casa coberta de palha e sem paredes, o piso é o próprio chão de barro batido. Lá eles passam o dia, preparam suas refeições e dormem na rede.

Imagem: 04 Vista frontal da Escola Municipal Indígena Tupana Yporó



Fonte: Autor (Alesandro L.G, 2019)

Imagem: 05 Desenho do ritual da tucandeira feito por aluno Sateré



Fonte: Autor (Alesandro L.G, 2019)

A Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó*, têm uma corpo administrativos diferenciado como funcionários da própria aldeia e funciona durante os três turnos, com duas (02) turmas no período matutino, duas (02) turmas vespertinas e duas

(02) turmas noturno, oferecendo o ensino infantil, fundamental I e II do primeiro ao nono ano. No período noturno há turmas voltadas para os alunos que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No total, soma-se uma média de quatorze (14) alunos ativos matriculados podendo oscilar para mais ou para menos devido o deslocamento de parentes da aldeia. A escola é atendida por oito (08) funcionários, dentre eles: um (01) gestor, corpo pedagógico e professores que estão divididos em áreas interdisciplinar multiseriadas, sendo que as aulas são ministradas em Língua Portuguesa pela manhã e Língua Mawé à tarde, dois (02) professores são indígenas da própria comunidade incluindo o Gestor João da Silva Freitas, apenas uma (01) professora não é indígena. Alguns funcionários pertencem ao efetivo da secretaria de educação municipal e o restante é temporário e foram selecionados através de processo seletivo.

Quanto aos processos pedagógicos notou-se, que este está de acordo com a cultura dos alunos dando ênfase ao ensino da língua materna. O teórico TRINDADE & SANTOS (2002, p.51), afirma que “O ensino culturalmente relevante usa a cultura dos alunos para capacitá-lo a fazer um exame crítico dos processos e conteúdos educacionais, e questionar o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural”. Sendo assim, os alunos da escola *Tupana Yporó* têm uma grande valia nos processos pedagógicos, pois eles ajudam na sua elaboração.

5 . RESULTADOS

Análise e Diagnóstico da turma e demais envolvidos na educação escolar indígena

A idade dos alunos atendidos na Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó*, está compreendida entre quatro (04) e dezessete (17) anos no período da manhã e tarde e a partir dos dezoito (18) anos, no período da noite a idade varia a partir dos dezoito (18) ano em diante, pois atende a EJA. o ambiente escolar indígena é diferenciado em muitos aspectos e garante um ensino bilíngue que é um direito adquirido dos indígenas. O desrespeito a esse direito poderia levar a um fracasso educacional nessa escola, um exemplo disso ocorreu com os Yanomami em 1962 segundo escreveu BARBOSA (2011):

A educação escolar Yanomami, iniciada em 1962 pela missão salesiana, tinha por fim ensinar esse povo a ler e escrever em português, segundo a política de integração nacional. Nessa perspectiva, tentaram inclusive, mandar alguns adolescentes estudar na sede do município. O fracasso dessa primeira experiência provocou mudanças radicais quanto a forma de abordagem das práticas educacionais junto aos Yanomami. Nesse momento, os missionários optaram por um trabalho educativo que tivesse como base a língua materna, de acordo com as necessidades da própria comunidade. Para o cumprimento desses objetivos, faz-se necessária a elaboração de material didático próprio, contando com a participação dos próprios Yanomami. (BARBOSA, 2011, p.54).

Certamente quem trabalha em escolas indígenas devem respeitar as diferenças entre as culturas, principalmente sua forma de aprender. Durante algumas visitas a escola *Tupana Yporó*, observou-se que os alunos usavam, alguns materiais produzidos pelos professores e outros por eles mesmo relacionando os conteúdos das aulas com o cotidiano deles mostrando sua maneira letrada de aprender em uma escola cujo ensino é bilíngue.

Referente ao relacionamento social dos alunos indígenas com a comunidade Sahu-Apé, local onde a escola se situa, eles estão em harmonia entre seus pares indígenas e demais comunitários, pois através do seu próprio grau de letramento eles criam uma interação linguística bilíngüe através da qual é possível uma comunicação. Santos (2015) descreve essa relação social da seguinte forma:

As relações comunitárias neste processo também se encontram em transformação, descrevendo a passagem de uma unidade afetiva para uma unidade política de mobilização ou de existência atomizada para uma existência coletiva. A chamada comunidade Sahu-Apé se constitui nesta passagem, embora se estabeleça enquanto núcleo familiar extenso, torna-se uma unidade política para além do parentesco, constituindo-se principalmente enquanto uma existência coletiva. (SANTOS, 2015, p. 116)

A família e a comunidade devem de fato estar unidas para fortalecer cada vez mais a socialização entre a língua e diminuir assim o preconceito linguístico que existe muita das vezes em escolas cujo ensino é bilíngue.

5.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ÁREA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O professor indígena é letrado por natureza, pois, convivendo em um local enriquecido pela oralidade e escrita bilíngue o professor de formação tradicional empírica que nunca estudou em uma faculdade poderá aos poucos refletir sobre como preparar atividades que, de alguma forma, contribuam para o letramento bilíngue de seu aluno, em uma comunidade de múltiplas culturas. O tradicionalismo é um tabu a ser vencido para melhorar a educação e descobrir outras formas de aprender a ensinar como disse FREIRE (2009, p.13) “*é através do mergulho, do contato com estas culturas diversas- quase sempre silenciadas- que talvez seja possível chegar a uma escola plural real, que rompa com a visão essencialista e guetizadora das culturas e das identidades [...].*”

O professor de educação escolar indígena deve pensar sobre como fazer e registrar as observações avaliativas, tanto para fazer um diagnóstico como para mensurar aprendizagem nas duas línguas: Sateré e Português como são os casos da escola *Tupana Yporó*. No entanto o preparo de professores com formação superior é muito importante para complementar o seu entendimento diante do processo de letramento intercultural indígena bilíngue e partir daí pensar as funções da escrita

na escola, o que significa entre outras medidas desprender-se do saber tradicional sobre a escrita o qual tem ela como superior em relação a oralidade, no entanto esta é uma concepção de ensino do povo não Indígena, pois na cultura de ensino do índio a oralidade tem grande valia até mais que a escrita, mas agora que as culturas escolares dividem o mesmo espaço é necessário o compartilhamento e troca de saberes, onde dois povos de culturas e línguas diferentes aprendem e ensinam a conviver com a heterogeneidade cultural e linguística, entendendo que no letramento indígena bilíngue os usos das linguagens não se tornam vazios ou neutros em suas relações comunicativas sociais quando há um entendimento e tal relação fortalece os vínculos culturais evitando desigualdade e a exclusão em detrimento de uma ou outra língua na hora de ensinar os alunos indígenas. Esse tipo de reflexão gera valores e contribui para amadurecimento da sociedade conforme GHEDIN & BORGES (2007, p. 27) “pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudara a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade,” na prática Ghedin e Borges querem dizer que a reflexão sobre educação indígena é aquela que transforma o cotidiano da sala de aula.

Existem muitos programas de ensino voltados para atender os professores que atuam na educação básica sem terem curso superior. O Proformar é um exemplo, no entanto os professores indígenas criticam suas metodologias que deveria focar mais a interculturalidade como podemos conferir nas palavras de CRUZ (2011):

Vale ressaltar que o reconhecimento do valor do CNS/Proforma I para os professores em formação ocorre no campo da criticidade, pois, mesmo convictos da importância e do impacto positivo do curso em suas práticas cotidianas, jamais deixaram de reivindicar da universidade conteúdos e metodologias voltadas para o seu contexto sociocultural e linguístico. (CRUZ, 2011, p.22).

Além do proformar, existe o Projeto Pira-Yawara que é um programa de formação de professores indígenas do Amazonas, oferecidos pela SEDUC em parcerias com as universidades UFAM e UEA, existe ainda as licenciaturas interculturais indígenas da UEA/UFAM voltadas a formação de professores indígenas de acordo com as realidades culturais e linguísticas. A UEA chegou a ofertar um curso normal superior em Pedagogia Intercultural Indígena, do qual Iranduba participou. Em fim tais cursos atendem às orientações previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais na Resolução nº 1/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e prevê que as universidades promovam a formação de professores indígenas na graduação. Quanto a este último curso ele acontece junto com a Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), a Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte e a Fundação Nacional do Índio (Funai). Portanto, entendemos que existem alguns programas voltados à formação do professor em áreas específicas da educação

indígenas, certo que é necessário melhorar e aprimorar algumas metodologias, mas já é um grande avanço para formar mais professores indígenas a cada ano, desde que eles queiram, pois a formação de professores indígenas é diferenciada, além de não ser obrigatório.

5.2 ANÁLISE DO PROCESSOS DE LETRAMENTO BILÍNGUE NA ESCOLA TUPANA YPORÓ

Para entender como se dá o processo de letramento intercultural indígena bilíngue na Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó*, foi usado o método de entrevistas com caráter de amostragem com algumas perguntas pré-elaboradas em conversas com alunos, professores não indígenas, professores bilíngues da própria aldeia, membros da comunidade e apoiadores pedagógicos. Durante as visitas à aldeia foi criada uma situação comunicativa por meio de questionários simples, nos quais algumas perguntas pediam que o falante elaborasse enunciados verbal argumentativo, eles tiveram um momento para fazer uma reflexão, ainda que superficial, sobre os conflitos linguísticos e intercultural vividos por eles. Tal intervenção pedagógica usou do questionário para criar oportunidade para compreender como é viver em um local bilíngue onde constantemente os falantes são atacados por outra língua diferente da sua, tendo que lidar com escolhas diárias entre as línguas, tanto no nível da classificação dos usos, nas situações de comunicação, quanto no nível de suas maneiras e representações sociolinguísticas.

Imagem: 06 Entrevista com professor João Gestor indígena da escola



Fonte: Autor (alesandro L.G, 2019)

Durante a entrevista uma das perguntas indaga dos professores e corpo pedagógico da escola como é o ensino bilíngue na escola, como resposta disseram que ocorre separadamente da língua portuguesa e da seguinte forma: “pela parte matutina ocorre o ensino referentes às disciplina do conhecimento gerais e somente

a língua portuguesa é usada, já pela parte vespertina acontecem as aulas de idiomas aí somente o Sateré é falado e ensinado para os alunos e adultos que estão revitalizando a língua, eles optaram por ensinar a língua Sateré através da oralidade musicalizando as disciplinas traduzidas do português para o Sateré pelos próprios professores indígenas fluentes na língua, eles produzem nesse momentos os seus materiais didático conforme a realidade cultural do seu povo”. João da Silva Freitas o gestor da escola, disse que resolveu ensinar nas duas línguas de maneira separada para uma língua não influenciar a outro como vinha ocorrendo. Segundo ele este novo método tem dado certo. No entanto as variações linguísticas e até a criação de novos léxicos é inevitável.

6 . DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Parte dos resultados da pesquisa na Escola Municipal Indígena *Tupana Yporó* em Iranduba/AM tratou de modo simples mediante perguntas, a classificação e análise das preferências por Língua Portuguesa (LP) e por Língua Indígena (LI) para observar se há consequentes implicações entre o ensino da língua indígena materna e em português como fator de aproximação e distanciamento no processo de letramento bilíngue. As perguntas respondidas pelos 14 alunos falantes bilíngues e 08 pessoas das quais 01 é gestor, 01 professor indígena que leciona língua Sateré e a disciplina de conhecimentos gerais, lendas e mitos e traduz material didático para a língua Sateré, 01 professor não indígena que leciona língua portuguesa e conhecimento gerais e 05 do corpo administrativo e pedagógico, eles responderam perguntas sobre a existência ou não de conflito linguístico vivido na escola.

Quadro 1

14 Alunos		
Perguntas	Língua Sateré-Mawé	Língua Portuguesa
Em qual língua é mais fácil estudar?	4	10
Língua mais usada para ler e escrever	3	10
Língua mais usada oralmente (para falar)	10	4
Com qual língua se identifica culturalmente melhor?	9	5

Fonte: Elaborado pelo autor (Alesandro L.G, 2019)

Quadro 2

Professores/gestores/corpo pedagógico (08 pessoas)		
Perguntas	Língua Sateré-Mawé	Língua Portuguesa
Qual língua prefere para alfabetizar	3	5
Língua mais usada para ensinar ler e escrever	2	6
Língua mais usada oralmente (para falar)	6	2
Com qual língua se identifica culturalmente melhor?	Responderam que se identificam com as duas línguas	

Fonte: Elaborado pelo autor (Alesandro L.G, 2019)

Ao analisar o eixo pró-bilinguismo e pró-português é possível notar que o tipo de perguntas em que os falantes deram preferência à língua portuguesa, se diferem das perguntas em que os falantes deram preferência ao bilinguismo: preferiram a LP quando o assunto era a língua de preferência para ler e escrever, a língua de maior proveito para a escrita e a leitura e para a alfabetização. Os falantes preferem à LI quando a pergunta é Língua mais usada oralmente, e a preferida para a aquisição oral e escrita das crianças. Portanto os resultados vão de encontro com a hipótese para afirmar que sim, há consequentes implicações (influências) entre os conceitos de cultura indígena e cultura não indígena na aprendizagem da língua indígena materna e em português na Escola Indígena *Tupana Yporó*, em Iranduba/Am, pois hora a língua portuguesa se impõe como superior principalmente no campo da alfabetização e escrita pois possui uma gramática estruturada e um vasto campo lexical, hora é a língua indígena Sateré-Mawé que se coloca como superior principalmente na oralidade realçando o aspecto da identificação afetiva, pela preservação da língua e cultural.

As perguntas cuja maioria das respostas foram pró-LP referem-se a sua funcionalidade social e o seu enorme prestígio para as atividades de escolarização mediante amplo campo de léxico para a escrita e o fato de existir grande quantidade de material didático produzidos apenas na língua portuguesa, enquanto os materiais indígenas são poucos ainda.

7 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, os resultados inferem que os conteúdos de natureza diversa das perguntas norteiam a diferença das tendências: as que reuniram maiores preferências pró bilinguismo estão ligadas ao campo das perspectivas com forte carga afetiva e étnica. Bilinguismo neste caso não constitui a comprovação histórica de uso

harmônico e equilibrado das duas línguas pelos falantes, mas sim a aceitação de duas culturas com suas diferenças e prioridades linguísticas, seja ela escrita ou oral.

O ensino-aprendizagem na escola *Tupana Yporó* ocorre como forma de interação comunicativa, onde a transmissão do conhecimento nas línguas indígenas se dá principalmente pela oralidade em ambientes informais e o português é usado para a transmissão do ensino regular e alfabetização dos alunos. Contudo as línguas estão em contatos na sala de aula e há uma interação dinâmica entre elas em conformidade com suas realidades sociolinguísticas. O planejamento escolar deve ser distinto, levando em conta as características de cada aldeia, e a extensão oral da língua como essencial na identidade cultural indígena, por ser a principal maneira de transmitir saberes e práticas entre as gerações isso tudo se resume em letramento intercultural bilíngue indígena onde se aprende com tudo que está a nossa volta inclusive com o outro diferente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Walmir de Albuquerque. *Proformar e a Educação no Amazonas*. 2ª. Manaus: Editora Valer, 2011.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**: Promulgada em cinco de outubro de 1988: Brasília. Organizado: Saraiva, São Paulo, 22 edição, 2004.

BRASIL. LDB- Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394.1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei>. MEC, Brasília, 2019. Acesso em: 20/04/2019.

CRUZ, Jocilene Gomes. **Educação Indígena Mediada Pelas Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2ª-Manaus: Editora Valer, 2011.

GHEDIN, Evandro & BORGES, Heloisa da Silva (Org). **Educação do Campo- A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

KLEIMAN, A. (Org). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Disponível em: [https://www.mec.gov.br/MEC/secad/Laced/Museu Nacional](https://www.mec.gov.br/MEC/secad/Laced/Museu%20Nacional), 2006. Acesso em: 03/05/2019

MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa*. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A Criança Indígena Na Escola Urbana**. Manaus: Ufam/Dissertação de Mestrado em educação, 2009.

SANTOS, Luciano Cardenes. **Etnografia Sateré-Mawé: Sahu-Apé, Turismo e Cultura**. Manaus, Editora Valer, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loreto & SANTOS, Rafael dos (Org). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 200.

AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO IFMT CAMPUS BARRA DO GARÇAS: OPORTUNIDADES E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Data de submissão: 30/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Renata Francisca Ferreira Lopes

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia (IFMT)

Barra do Garças – MT

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6192951232084455>

Rafael José Triches Nunes

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia (IFMT)

Barra do Garças – MT

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2315615378221846>

Elisângela Kipper

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia (IFMT)

Barra do Garças – MT

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7281044198612401>

Ana Paula Vasconcelos da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia (IFMT)

Barra do Garças – MT

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1456050480880946>

Renan Rezende Coelho

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia (IFMT)

Barra do Garças – MT

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0025856397686315>

Kelly Cristhel do Nascimento Pimentel

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia (IFMT)

Barra do Garças – MT

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8383963643941085>

Kátia Caetano Diniz Bonfim

SEDUC MT

Nova Xavantina – MT

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3268718582512967>

Raquel Araújo Mendes de Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia (IFMT)

Barra do Garças – MT

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9974499953547288>

RESUMO: Este capítulo tem por objetivo apresentar um relato de experiências exitosas no âmbito da Área Internacional (AI) do IFMT campus Barra do Garças. As ações de ‘internacionalização do IFMT’ visam proporcionar suporte à comunidade docente, discente e comunidade externa com interesse específico na internacionalização, por meio da participação de editais de intercâmbio, bem como projetos e cursos de conversação em inglês, espanhol e português para estrangeiros, possibilitando estratégias que contribuam para

o desenvolvimento e expansão da AI no campus, bem como fomentar o interesse dos servidores e estudantes a produzirem e buscarem conhecimento para além da nossa comunidade e da nossa língua materna. As ações acontecem desde 2015, por meio de palestras sobre internacionalização, minicursos, oficinas e rodas de conversa sobre línguas internacionais e nacionais, tais como: inglês, espanhol, alemão, italiano, etc. Para intensificar as ações realizadas e a vivência com as línguas estrangeiras o campus Barra do Garças recebe, desde 2016, intercambistas de várias partes do mundo, o que leva a comunidade à ruptura das barreiras linguísticas e sociais e à quebra de estereótipos. No âmbito linguístico e inclusivo, o campus atende alunos surdos e conta com a assistência de intérpretes de LIBRAS. Todas as experiências e boas práticas realizadas pela equipe da AI mostraram-se ricas e proveitosas, uma vez que os técnicos administrativos e docentes envolvidos nas atividades puderam observar, na rotina de suas aulas e de suas relações com os estudantes, o aumento do interesse pelas línguas, desde que as atividades da AI foram intensificadas. Diante do exposto, é possível perceber que, com as ações desenvolvidas, o interesse da comunidade escolar pela internacionalização aumentou significativamente.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. Línguas. Extensão. Comunidade. Boas práticas.

INTERNATIONALIZATION ACTIONS OF IFMT CAMPUS BARRA DO GARÇAS: OPPORTUNITIES AND POSSIBILITIES FROM FOREIGN LANGUAGES

ABSTRACT: This chapter objective to present an account of exotic experiences within the scope of the International Area (IA) of the IFMT Barra de Garças campus. The 'IFMT internationalization' actions aim to offer support to the community of teachers, students and external community with specific interest in internationalization, through the participation of exchange editors, in addition to conversational projects and courses in English, Spanish and Portuguese for foreigners, enabling strategies that contribute to the development and expansion of AI on the Barra de Garças campus, in addition to stimulating the interest of public officials and students in producing and seeking knowledge beyond our community and our mother tongue. The actions happen since 2015, by means of lectures on internationalization, short courses, workshops and conversation circles in foreign national and international languages, such as: English, Spanish, German, Italian, etc. To intensify the actions carried out and the experience with foreign languages, the Barra do Garças campus has been receiving exchange students from various parts of the world since 2016, which lead to the rupture of linguistic and social barriers and the rupture of stereotypes. All the experiences and good practices carried out by the AI team proved to be rich and profitable, since the administrative technicians and teachers involved in the activities were able to observe, in the routine of their classes and their relations with students, the increase in interest in

languages, since AI activities have been stepped up. Given the above, it is possible to see that, with actions taken, the interest of the school community in internationalization has increased significantly.

KEYWORDS: Internationalization. Languages. Extension. Community. Good practices.

1 . INTRODUÇÃO

O Brasil vem, recentemente, ainda que a passos curtos, alcançando novos postos e ocupando novos espaços no que diz respeito à internacionalização. Aprendendo de exemplos de países que investem nesta área e apresentam resultados bastante satisfatórios, o país vence barreiras que ultrapassam os limites e as fronteiras físicas.

Há muitos anos, em diversas áreas, tais como Educação, Internacionalização, etc. a Finlândia, por exemplo, é apresentada como um modelo a ser seguido. Com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) 0,871 – considerado muito alto, em que 100% dos domicílios possuem redes sanitárias e acesso à água potável, expectativa de vida de 79,1 anos e, ainda, o fato de 88% dos adultos com idades entre 25 e 64 anos possuírem o ensino médio (OCDE, 2018), o país se torna um modelo em diversos aspectos.

No que tange à internacionalização, a partir do que pode ser observado no livro *Mundo Afora* (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2016), o país potencializou suas habilidades educacionais, fortalecendo a educação, incentivando a isonomia, a cooperação e a competição, abrindo suas portas para programas internacionais de treinamentos e capacitações na área da educação.

Por meio da difusão de políticas públicas, sob uma tentativa de reflexão da análise “*Policy circulation*”, que ilustra um processo de aprendizado mútuo e produção de modelos, é possível observar o desempenho da educação finlandesa e como esta se propagou pelo mundo, não apenas disseminando seu formato de educação, como também absorvendo as potencialidades presentes nos países com o qual entrou em contato. O padrão de qualidade do ensino finlandês colocou o país em evidência nos diversos *rankings* nacionais e internacionais – como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), por exemplo – mas, principalmente impulsionado pela *Skills Finland*, uma associação educacional e sem fins lucrativos que tem como missão “a promoção dos paradigmas estruturais e dos procedimentos mais inovadores verificados no contexto da Educação e Treinamento Profissionalizante (ETP) na Finlândia” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2016, p. 277).

Mediante o exposto, sucintamente, sobre a educação na Finlândia e o conhecimento de que o país mencionado fora um dos primeiros a estabelecerem parcerias com o Brasil, ainda no Programa Ciência sem Fronteiras, admite-se que o país europeu valeu-se e vale-se ainda das políticas públicas para abranger sua

atuação, seja recebendo visitantes do mundo todo, seja participando de competições a nível internacional, com uma educação pautada na profissionalização, mas que também olha para o indivíduo como parte imprescindível para o que estabelecem como sendo a educação de um cidadão global.

Percebendo a importância da internacionalização na vida escolar, a fim de assegurar a formação de sujeitos pertencentes ao mundo globalizado, bem como, de profissionais plurilíngues, um grupo de servidores do campus, com experiências internacionais, começou a debater e refletir a necessidade de ações que motivassem os alunos quanto à importância do aprendizado de línguas estrangeiras.

O trabalho da Área Internacional do campus Barra do Garças iniciou-se em 2015 e, desde então, gradualmente, vem assegurando a motivação que se ansiava no início das reflexões. A comissão, que em 2015 era composta por três servidores, hoje conta com o trabalho de onze servidores voluntários assistidos por catorze estudantes que atuam como embaixadores mirins da área internacional. Os membros que constituem a comissão foram instituídos por portaria da Direção Geral, tendo por designação o termo “embaixadores da área internacional” ligados à Diretoria Sistêmica de Relações Internacionais – DSRI – situada na Reitoria.

2 . A ÁREA INTERNACIONAL NO IFMT CAMPUS BARRA DO GARÇAS

Com a crescente participação e interesse de servidores e estudantes na área internacional do campus Barra do Garças, bem como o recebimento de intercambistas de vários países, o trabalho pôde ser ampliado e dividido em várias “frentes”. Uma delas foi o Grupo de Trabalho (GT) responsável por pesquisar e compilar editais de intercâmbio, concursos e processos seletivos relacionados à internacionalização, que tem o objetivo de disseminar as diversas oportunidades de inserção em novas culturas. Neste caso, a tarefa constitui-se em realizar frequentemente a pesquisa de editais abertos e compilar as informações mais importantes para a confecção de resumos.

Para disseminação dessas oportunidades constituiu-se um outro GT que é responsável por divulgar não apenas as oportunidades de intercâmbio, como também as demais ações realizadas no campus pela área internacional. O grupo de divulgação foi importante para dar mais visibilidade às ações da área internacional do campus, além de possibilitar a difusão de informações importantes como a seleção de conteúdos realizada pelo grupo de editais. Estes resumos são divulgados por meio de redes sociais mais acessados pelos estudantes, servidores e comunidade. O trabalho deste GT tem despertado nos estudantes do IFMT campus Barra do Garças o interesse pela participação em ações de internacionalização. Desde a ampla divulgação das informações, passando pelos auxílios dos plantonistas até a efetiva inscrição almejada,

o estudante interessado contou com apoio que acreditamos ter evitado desistências ao longo do processo por falta de orientação. É importante salientar que este trabalho despertou em muitos a oportunidade de participar de editais que antes consideravam muito distantes de suas realidades, resgatando assim confiança, autoestima e autonomia.

Outra ação considerada exitosa foi a realização de plantões “tira-dúvidas” nos quais os alunos interessados em qualquer dos editais divulgados, poderiam obter orientação e auxílio no levantamento de documentos solicitados para inscrição almejada bem como esclarecimento de dúvidas no edital em questão.

Como resultados palpáveis das ações dos GTs mencionados acima, destacamos a participação de uma estudante do ensino médio **aprovada** no Edital do Programa dos Jovens Embaixadoras 2020, tendo sido uma dos cinquenta estudantes do Brasil selecionados para conhecer os Estados Unidos em janeiro de 2020; uma estudante do curso tecnólogo **aprovada** em edital da reitoria para realizar um curso em Salamanca, na Espanha; a **classificação** em terceiro lugar (duas vagas para a região Centro-Oeste) de um estudante de ensino médio para o *Sakura High School Program*, no Japão. Os estudantes mencionados passaram a encorajar ainda mais os estudantes do campus a buscar oportunidades de internacionalização com as que tiveram a possibilidade de acessar.

Ainda em se tratando da organização dos GTs, vale mencionar o grupo de trabalho que organiza e executa os Encontros de Conversação (Inglês/Libras, Espanhol e Português para Estrangeiros); e o GT que trabalha na divulgação cultural e linguística de um projeto intitulado “Cartas do Mundo”, sobre o qual discutiremos adiante.

3 . AS EXPERIÊNCIAS DE TROCAS CULTURAIS COM OS INTERCAMBISTAS - CARTAS DO MUNDO

É sabida a dificuldade, no Brasil, de se aplicar as políticas públicas nas práticas de mobilidade acadêmica, uma vez que muito se é investido em atividades de intercâmbio que beneficiam, em números, poucas pessoas. Nesse sentido, o IFMT campus Barra do Garças, em parceria com instituições de intercâmbios, a saber o AFS (*American Field Service*) Intercultura Brasil, busca promover, desde 2016, a troca intercultural de experiências entre seus estudantes e os intercambistas que vêm de diversas partes do mundo. Esta troca teve início nos seminários interculturais, com a presença dos estudantes estrangeiros que visitavam nosso país e estudavam no campus por um período de aproximadamente um ano, mas não teve fim com o término dos intercâmbios.

A fim de dar continuidade à troca das experiências, a área internacional do

campus desenvolve e executa um projeto de extensão chamado “*Letters from the World* - Um convite à interculturalidade”, cuja proposta é a disseminação cultural das experiências dos intercambistas ora apresentados (sejam eles estudantes de outros países, vindos ao Brasil e ao IFMT por parcerias; estudantes do próprio IFMT, que realizaram viagens de intercâmbio com recursos públicos; ou servidores e comunidade que tiveram suas experiências interculturais e internacionais com auxílio público ou meios próprios).

A publicação das cartas é um processo deveras interessante, pois passa por diferentes mãos, olhares e perspectivas. Os participantes com experiências internacionais escrevem suas cartas nos seus idiomas de origem ou, majoritariamente em inglês e espanhol. Após o processo de escrita, as cartas são enviadas à revisão por profissionais da área do idioma no qual foi escrita e, posteriormente, os estudantes do campus, embaixadores mirins da área internacional e voluntários deste projeto, realizam a tradução das cartas. Após a tradução, o material é novamente enviado à revisão e, posteriormente, publicado em e-mail e *blog*, disponível para a comunidade. Neste processo de escrita-revisão-tradução-revisão-publicação, todos aprendem e crescem no contato com a língua e a descrição da cultura do outro. Por isso, a ação do projeto das Cartas potencializa e abre visões e horizontes para experiências ricas que muito podem contribuir com a Educação e diversas outras áreas em nossa instituição e, quiçá, em nosso país, pois nos mostra o que realmente somos: humanos.

O Homem difere dos demais animais pela capacidade e necessidade de se expressar e, ainda, ao mesmo tempo que o indivíduo se expressa, ele é atravessado pela expressão do Outro. Sendo este contato com o Outro, o que nos constitui como sujeito, pois é através destas experiências que construímos nossa subjetividade.

Cortella (2011, p. 8) lembra, que o homem é um ser que se encontra em um processo constante de (re)construção. Assim,

“(...) é um absurdo acreditar na ideia de que uma pessoa, quanto mais vive, mais velha fica; para que alguém quanto mais vivesse mais velho ficasse, teria de ter nascido pronto e ir se gastando. (...) Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não-pronta, e vai se fazendo.”

A sensibilidade e os sentidos que são produzidos através destas experiências com o Outro é o que nos salva da barbárie. Dessa forma, a escrita aparece como uma das formas de expressão do Humano, do mesmo modo, a contemplação destes escritos se apresenta como chave para uma formação humana e subjetiva.

Norbet Elias utiliza o mito das estátuas pensantes para dizer que somos levados a crer que vivemos em uma sociedade de indivíduos isolados.

“À margem de um largo rio, ou talvez na encosta íngreme de uma montanha elevada, encontra-se uma fileira de estátuas. Elas não conseguem movimentar seus membros. Mas têm olhos e podem enxergar. Talvez ouvidos, também, capazes de ouvir. E sabem pensar. São dotadas de ‘entendimento’. Podemos

presumir que não vejam umas às outras, embora saibam perfeitamente que existem outras. Cada uma está isolada. Cada estátua em isolamento percebe que há algo acontecendo do outro lado do rio ou do vale. Cada uma tem ideias do que está acontecendo e medita sobre até que ponto essas ideias correspondem ao que está sucedendo. Algumas acham que essas ideias simplesmente espelham as ocorrências do lado oposto. Outras pensam que uma grande contribuição vem de seu próprio entendimento; no final, é impossível saber o que está acontecendo por lá. Cada estátua forma sua própria opinião. Tudo o que ela sabe provém de sua própria experiência. Ela sempre foi tal como é agora. Não se modifica. Enxerga. Observa. Há algo acontecendo do outro lado. Ela pensa nisso. Mas continua em aberto a questão de se o que ela pensa corresponde ao que lá está sucedendo. Ela não tem meios de se convencer. É imóvel. E está só. O abismo é profundo demais. O golfo é intransponível.” (ELIAS, 1994, p. 94-95)

Como as estátuas, ficamos imóveis imaginando o que pode existir do outro lado do rio, estamos convencidos de que a experiência de atravessar e ser atravessado pelo Outro já não é mais necessária, acreditando que tudo o que é necessário para nos constituir como sujeito está em nosso interior: nossas ideias sobre o que vemos e o que supomos existir nos basta.

A metáfora das estátuas pode parecer exagerada, mas reproduz uma caricatura do sujeito contemporâneo: individual e narcisista. As estátuas veem e pensam, observam o mundo e formam ideologias sobre ele; mas a experiência do contato lhes é negada, assim como é negado o movimento dos membros, estão impossibilitadas de utilizar as pernas para se locomover e os braços para segurar.

Muitos autores são enfáticos ao colocar as diversas expressões da arte – tendo a escrita como uma delas – no lugar de máxima expressão do humano, fazendo do trabalho artístico, o trabalho mais significativo para compreensão da humanidade. Para Rancière (2005), a arte – pontuada por nós como a escrita – se aproxima da realidade e carrega em si algo que, ao mesmo tempo que é comum, toca cada sujeito de forma única. Partilha algo que, por ser comum, aproxima os humanos. Entretanto, essa aproximação humana, expõe as adversidades, motivo que permite que diferentes sujeitos sejam tocados de formas diferentes pelo mesmo objeto.

Ainda sobre a escrita, consequentemente sobre a leitura, e como cada indivíduo será tocado por ela, tomamos a linguagem enquanto instrumento de comunicação individual e social do Homem, que o diferencia dos demais animais pela habilidade de comunicar-se e manifestar suas impressões por meio da fala e ou da escrita. Entendemos que esta interação se dá pela compreensão dos enunciados nos contextos em que os sujeitos estão envolvidos (LOPES, 2018).

Para utilizar-se da linguagem como instrumento das transformações sociais, conforme sugerido por Bakhtin (1992), faz-se necessário desenvolver as habilidades de compreensão dos sujeitos, para que se sintam competentes e sejam capazes de ler, interpretar e compreender o mundo a sua volta, a fim de interagir coerentemente com ele.

Nessa direção, para Marcuschi (2011, p. 90), “compreender é uma atividade

colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante. [...] a compreensão é também um exercício de convivência sociocultural”. Ainda para o autor, as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem, por serem socioculturais, atividades colaborativas, apresentam-se algumas vezes como fontes de mal-entendidos. Por não depender apenas do texto ou da situação, a leitura (seja de textos, de conjunturas ou de mundo) pode ser explorada desde cedo nos estudantes para que aprimorem suas habilidades de ler e compreender, competência que os acompanhará por todas as etapas da vida.

De forma semelhante à demonstrada nos textos, Didi-Huberman (2010), em “O que vemos, o que nos olha” afirma que uma obra de arte não é apenas olhada, mas ela também nos olha. Para este autor, o artista imprime sua sensibilidade e a sensibilidade humana em sua produção, possuindo peculiaridades inerentes à condição e ao espírito humano, com a escrita não é diferente.

Então, é como se acontecesse um movimento de aproximação entre sujeito que contempla e objeto contemplado; ou do sujeito que lê o outro em sua expressão escrita. Porém, o movimento de aproximação é também um movimento de confronto que coloca em choque e distância observador e objeto, por meio das surpresas da leitura – agradáveis ou não – que podem aparecer neste caminho. Este sensível partilhado é, ao mesmo tempo, algo comum a toda humanidade, mas que cada sujeito experimenta de forma singular.

Assim, o processo de escrita e compartilhamento de experiências pessoais por meio das cartas, o conteúdo subjetivo e humano que carregam, a forma como serão compreendidas pelos seus diversos leitores, a partir de suas diversas possibilidades de inferências nos levam a acreditar e a estabelecer uma ligação entre a escrita criativa e a internacionalização. É uma forma de conhecer o outro para compreendê-lo. Conhecer sua cultura, compreendê-la e respeitá-la. Quando entendemos a cultura, compreendemos os motivos, somos explicados e explicamos como e porque agimos de determinadas maneiras, culturalmente. Este também é um dos pontos para se promover não apenas a internacionalização, mas, transcendendo-a, promover a interculturalidade.

4. MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA E DA LÍNGUA ESPANHOLA

O estímulo para aprender uma língua estrangeira vem se construindo ao longo dos anos e se estruturando de diferentes maneiras. A percepção, por parte dos servidores e estudantes, de que uma língua estrangeira facilita a comunicação em muitos níveis se concretizou no contato direto com os intercambistas que, vindo de diferentes países, dentre eles Tailândia, Noruega, Bélgica, Itália, Malásia, Rússia,

Hungria, etc., não tinham conosco nenhuma língua em comum, pelo menos em seus primeiros meses no Brasil.

Em muitos países da Europa (origem da maioria dos intercambistas), conforme foi possível observar, o inglês e o espanhol compunham o currículo de seus estudos em suas escolas, seja como componente curricular obrigatório (inglês) ou optativo (espanhol). Assim, a necessidade humana de comunicar-se e fazer-se compreendido despertou na comunidade o interesse pelas línguas estrangeiras, culminando em algumas ações específicas, como, por exemplo de projetos de conversação

4.1 LET'S TALK ABOUT...

O projeto de extensão *Let's talk about*, desenvolvido na instituição desde 2017, busca incentivar a prática de inglês por meio de encontros semanais de conversação em grupo, com duração média de uma hora, abertos à comunidade e mediados por servidores (técnicos administrativos e docentes) com interesses e habilidades com a língua inglesa. Inicialmente os encontros aconteceram sem divisão dos participantes por níveis, ou seja, cada um participava e contribuía com o vocabulário e estruturas linguísticas de níveis variados de complexidade.

No ano de 2018 o projeto ocorreu de abril a outubro e, após dois encontros, optou-se por dividir o grupo de participantes em dois níveis, um iniciante-intermediário e outro intermediário-avançado. O intuito foi diminuir a inibição e timidez dos participantes iniciantes e, ao mesmo tempo, criar um ambiente desafiador aos participantes de nível intermediário-avançado. Contudo, não foi restrita a participação em apenas um horário, sendo que, quem desejasse, poderia participar em ambos os horários.

Os encontros para o nível iniciante ocorreram no horário entre o almoço e as aulas da tarde no dia em que havia mais alunos na escola para aulas no período vespertino, assim os estudantes não precisariam se locomover para a instituição apenas para participar do projeto. Neste grupo, era utilizado o material que dá nome ao projeto (*Let's talk about*, ou, “Vamos falar sobre...” – material com temáticas variadas e perguntas sobre os temas para estimular a conversação) e o tema para a semana seguinte era sorteado ao fim de cada encontro.

O encontro do grupo de nível intermediário-avançado ocorria no mesmo dia, porém a partir das 18h para que os estudantes que estivessem no Instituto em aula tivessem tempo de sair das aulas e participar, assim como a comunidade externa, técnicos e docentes. Os temas eram variados, visto que se utilizava algum vídeo (*TED talks* ou palestras curtas) como material de apoio e, em seguida, realizavam-se discussões livres sobre o assunto do vídeo, sempre mediada por um servidor.

4.2 PROJETO “ESPANHOL PARA PROFISSIONAIS DO MUNDO GLOBALIZADO”

Também desenvolvido na modalidade de extensão, o projeto “Espanhol para Profissionais do Mundo Globalizado” foi concebido para estudantes do campus e comunidade em geral, nos meses de setembro e outubro de 2015, com a carga horária total de 60 horas. O objetivo do projeto foi ampliar as oportunidades dos participantes, inserindo-os no panorama da crescente globalização da economia mundial, por meio da aquisição de línguas estrangeiras. Teve ainda o intuito de promover, através das interfaces do ensino, da pesquisa e da extensão, a integração e a valorização do IFMT – campus Barra do Garças perante a comunidade local. Participaram do projeto membros da comunidade externa, estudantes e professores do campus, destes últimos, atualmente dois realizam doutorado em países hispânicos (Espanha e Argentina). Além disso, alguns dos alunos que participaram do projeto estudam medicina no Paraguai e na Argentina. A ação não teve ampla divulgação e foi bastante prejudicada, pois na época o acesso ao campus era ainda bastante difícil, no que tange ao transporte coletivo, e as mídias digitais não tinham a repercussão atual. Naquele ano, ainda, a motivação para com o estudo de línguas era ínfima, se comparada à que se conseguiu após o desenvolvimento das ações da Área Internacional.

4.3 PROJETO ¿VAMOS A HABLAR?

O processo de globalização da economia é uma das características mais marcantes do mundo contemporâneo. As pessoas estão mais conectadas, a *internet* permite que diferentes países, culturas e idiomas interajam em tempo real.

Tais mudanças exigem dos profissionais, das mais diversas áreas, a capacidade de comunicar-se em várias línguas. Saber idiomas além de aumentar consideravelmente as possibilidades de ingresso no mercado laboral, também propicia um enriquecimento cultural e a ampliação dos horizontes cognitivos dos aprendizes, afetando a forma como se relacionam com o mundo, tornando-os cidadãos, em uma esfera global.

O projeto “¿Vamos a hablar?”, aprovado em 2020 com Apoio da Pró-Reitoria de Extensão, foca na habilidade oral dos participantes e está pensado para a comunidade interna e externa do IFMT – campus Barra do Garças: servidores, alunos, trabalhadores da rede hoteleira, trabalhadores do comércio e do turismo local, bem como professores de espanhol das demais redes. O objetivo principal é ampliar, através da prática oral da língua espanhola, as oportunidades dos participantes, inserindo-os no panorama da crescente globalização.

Além da conversação na língua alvo o projeto tem como meta a realização de uma Feira das Nações, organizada pelos participantes, objetivando o conhecimento

da história e da cultura dos 21 países (Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela) que falam espanhol como língua oficial.

Espera-se que ao final do projeto os alunos consigam se comunicar em língua espanhola, usando um léxico variado e, que os conhecimentos adquiridos possam contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

Almeja-se ainda que o projeto (em andamento) possa promover a motivação e o encorajamento para ideias empreendedoras, principalmente voltadas ao turismo local e que a imagem institucional possa ser fortalecida perante a comunidade, juntamente com a conscientização da necessidade da qualificação profissional, que nesse caso será impulsionada através da aquisição de uma língua estrangeira, tão necessária para os profissionais do mundo globalizado.

4.4 ESPANHOL COMO DISCIPLINA OPTATIVA

A língua espanhola é ofertada como disciplina optativa no campus, de oferta obrigatória para a escola e matrícula facultativa para o aluno, conforme a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96, art. 36, III) que, para o Ensino Médio, estabelece a inclusão de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Por tratar-se de um Instituto Federal de Educação, que prioriza o ensino vinculado à pesquisa, extensão e, por conseguinte, à produção acadêmica, a comunidade escolar optou pelo inglês como disciplina obrigatória, na maioria dos cursos. Essa decisão pauta-se, observando novamente a LDB, em seu art. 26, que dispõe que os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, de acordo com as características regionais e culturais.

A escassez de tempo dos alunos, que cursam o Ensino Médio Integrado a um curso Técnico, totalizando até 21 componentes curriculares por série, também corroborou para que a língua espanhola deixasse de ser obrigatória, aliada à sobrecarga de horas-aula dos professores da área de linguagem. Manteve-se, então, a obrigatoriedade da referida língua estrangeira, apenas nos cursos de áreas afins do campus, ou seja: Comércio/Administração e Secretariado. No entanto, quando há interesse dos discentes, a disciplina é ofertada. É organizado um único grupo, mesclando os alunos dos cursos técnicos de Alimentos, Controle Ambiental e Informática, que demonstram interesse no aprendizado da língua estrangeira moderna, optativa.

4.5 AS LÍNGUAS EM MINICURSOS NAS JORNADAS CIENTÍFICAS DO CAMPUS

Como o espanhol deixou de ser ofertado como disciplina obrigatória, na maioria dos cursos do campus, permanecendo apenas nos cursos de Comércio/Administração e Secretariado, durante as Jornadas Científicas, que acontecem anualmente, existe a preocupação em promover minicursos aos alunos que possuem interesse na língua espanhola. É realizada uma consulta prévia antes da elaboração da proposta da oficina e, geralmente, o maior interesse é o espanhol focado na prova do ENEM e espanhol instrumental para o curso de Secretariado.

Na oportunidade das Jornadas Científicas e ofertas de minicursos são abordados também as demais línguas de interesses minoritários da comunidade ou, aquelas oportunizadas por ministrantes de culturas distintas das nossas, ofertadas por intercambistas ou profissionais capacitados, tais como: italiano, russo, malaio, tailandês, norueguês, libras (língua brasileira de sinais) e português para estrangeiros.

O campus tem se empenhado recentemente para estruturar e institucionalizar o Centro de Línguas, a partir do qual, poder-se-á fomentar e ampliar a oferta e o ensino das línguas já mencionadas atendendo a comunidade por meio de cursos formais (cursos de formação inicial e continuada), não precisando ater-se apenas aos projetos de extensão.

5 . CONSIDERAÇÕES

As ações de internacionalização no IFMT – campus Barra do Garças, têm movimentado a comunidade escolar ao ampliar o acesso e as possibilidades de estudantes e servidores adquirirem experiências internacionais desde 2015, seja proporcionando a aprendizagem de uma língua estrangeira, trazendo um estrangeiro para um programa de intercâmbio ou mesmo enviando um estudante para uma vivência em outro país.

É importante destacar que o empreendedorismo social e o espírito de liderança são quesitos quase sempre obrigatórios para seleção nas oportunidades de intercâmbio. Ao entender como funcionam esses processos e, principalmente, ao ver um colega próximo participando e sendo selecionado em programas de internacionalização, os estudantes se atentam para a importância de desenvolver algumas habilidades, bem como melhorar seus currículos. Com isso, cresceu a participação em atividades não obrigatórias realizadas no âmbito escolar, como projetos de pesquisa e extensão, ou mesmo a busca por trabalhos voluntários em outras organizações.

Ao participar das diversas atividades que ocorrem, os estudantes tornam-se ativos e participam, mesmo que indiretamente, das decisões que são tomadas no

âmbito escolar. Da mesma forma, a aprendizagem de uma segunda língua e a possibilidade de se comunicar em idioma estrangeiro, sem necessidade de tradutores ou intérpretes, torna o sujeito autônomo e empoderado. Assim, os estudantes são estimulados a assumir cada vez mais posições de liderança na comunidade onde vivem, pois crescem também em autoconfiança já que tomaram a frente de muitas ações, assumindo papéis importantes e sendo reconhecidos por eles. Este envolvimento lhes traz responsabilidades diversas e com elas também ensinamentos que estão para além dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Diante disso, a escola precisa acompanhar a evolução e as adaptações do mundo contemporâneo. Outrossim, globalização potencializa o diálogo multicultural, exige a formação de cidadãos globais, que estabelecem relações não apenas através de comunicações linguísticas, mas que percebem na cultura do outro a possibilidade de ampliação de seus horizontes, dessa forma, essas mudanças de perspectivas refletirão em mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 6851**, de 27 de maio de 2019. [recurso eletrônico]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acessado em: 28 de jun 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [recurso eletrônico]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. [recurso eletrônico] Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 27 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.793**, de 03 de janeiro de 2019. [recurso eletrônico]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13796.htm. Acessado em: 28 jun. 2020.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos! Provocações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DINIZ, C. **Retirada do espanhol no ensino médio gera debate na ALEPA**. Disponível em: <https://mandatobotefe.com.br/retirada-do-espanhol-no-ensino-medio-gera-debate-na-alepa/> Acesso em: mar. 2020.

ELIAS, N. As estátuas pensantes. In: _____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

IFMT. Parecer n. 00416/2019, PFE- IFMT- que orienta as faltas justificadas dos alunos indígenas, para participação em festas e ritos culturais.

LOPES, R. F. F. **Compreensão da leitura de estudantes do ensino médio**: a experiência de um programa de intervenção no IFMT campus Barra do Garças. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.11, p. 89-103, 2011.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Mundo Afora** – Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2016. Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/colecao-mundo-afora/Mundo%20Afora%2014.pdf/>. Acesso em 02 fev. 2020.

OECD. **OECD Data Finland Index**. 2018. Disponível em: <https://data.oecd.org/finland.htm#profile-education>. Acesso em 30 jan. 2020.

RANCIÉRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO/Editora 34, 2005.

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

SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Língua Espanhola e Língua Inglesa**: Referencial Curricular. Governo do Estado do RS, 2009.

A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO PODE SER UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR?

Data de submissão: 17/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Frank Alves Damasceno

Universidade do Estado do Amazonas (UEA),
Juruá – AM

[Http://Lattes.cnpq.br/4950278203017215](http://Lattes.cnpq.br/4950278203017215)

RESUMO: Este artigo, inserido na área de concentração Literatura, procura responder à seguinte situação-problema: a Literatura, da forma que é abordada em sala de aula, é eficiente à formação de leitores? Tal temática tem como objetivo refletir sobre a Literatura no Ensino Médio e a forma que esse componente curricular está sendo abordado em classes regulares, de modo a garantir a plena formação de leitores. O respaldo teórico se fundamenta nos estudos de Mafra (2003), sobre o ensino da Literatura nas escolas de ensino médio; Corso e Ozelame (2009), acerca da formação leitora por prazer; e Lois (2010), que trata a respeito do professor que opta por não ser um leitor. A metodologia se prende a uma pesquisa de revisão bibliográfica e exploratória, baseada na análise da atual condição da escolarização da Literatura, o que envolve pensar na visão global do trabalho docente, bem como verificar a aplicabilidade de documentos oficiais da educação brasileira para que a competência leitora seja desenvolvida

efetivamente entre os discentes. Esta pesquisa de cunho qualitativo procura, portanto, ampliar o olhar crítico acerca da abordagem da Literatura em sala de aula, ora tida como suficiente ao aprendizado e formação de leitores, ora tratada como simples componente da disciplina Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura, Literatura no ensino médio, Formação de leitor.

CAN LITERATURE IN HIGH SCHOOL BE A WAY TO TRAIN A READER?

ABSTRACT: This article, inserted in the Literature concentration area, seeks to answer the following problem situation: Is Literature, in the way it is approached in the classroom, efficient in the training of readers? This theme aims to reflect on Literature in High School and the way that this curricular component is being approached in regular classes, in order to guarantee the full training of readers. The theoretical support is based on the studies by Mafra (2003), on the teaching of Literature in high schools; Corso and Ozelame (2009), about reading for pleasure; and Lois (2010), who deals with the teacher who chooses not to be a reader. The methodology is linked to a bibliographic and exploratory review research, based on the analysis of the current

condition of Literature schooling, which involves thinking about the global view of teaching work, as well as verifying the applicability of official documents of Brazilian education so that reading competence is effectively developed among students. This qualitative research seeks, therefore, to broaden the critical look about the approach of Literature in the classroom, now considered sufficient for the learning and training of readers, now treated as a simple component of the Portuguese Language discipline.

KEYWORDS: Literature teaching, High school literature, Reader education.

1 . INTRODUÇÃO

O ensino na contemporaneidade está cercado por tecnologias e nessa composição de cenário reside o ensino de Literatura: há livros digitais e físicos; textos literários surgindo em diversificadas plataformas e mídias sociais e uma discussão acerca desses processos é pertinente. Ressalta-se que o espaço escolar ainda reina soberano no saber específico, em termos de competências e habilidades, assim, surge o questionamento, que vem a ser o tema desta pesquisa: A Literatura no Ensino Médio pode ser um caminho para a formação de um leitor? Visando responder a essa indagação faz-se necessário refletir sobre a forma que esse componente curricular está sendo abordado em classes regulares, de modo a garantir a plena formação de leitores.

A presente temática é de relevância à comunidade científica, uma vez que traz informações sobre o ensino de Literatura em sala de aula, baseando-se em revisão bibliográfica, em especial nos documentos oficiais, onde serão, em etapas, apresentadas as discussões e postulados teóricos. A primeira etapa, A Literatura no Ensino Médio, trata o papel da literatura como instrumento para formar leitores críticos, advindo considerações sobre o letramento literário e a formação de professores e tecnologias educacionais. A segunda etapa, Formação de Leitor no Ensino Médio, trata do que o conceito atribuído ao leitor significa, de forma contextualizada, para que ocorram significativas experiências no campo da leitura.

Portanto, a proposta deste artigo longe de esgotar a complexidade que o tema abrange, sobretudo, visa contribuir à análise temática, no ponto específico que é a Literatura no espaço escolar.

2 . A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

O papel da Literatura no Ensino Médio é discutido em Rezende (2013), Pinheiro (2001), Silva (2005), Cereja (2005), Rouxel (1996; 2013) entre outros, os quais apontam à disciplina o papel fundamental de formar leitores críticos. Contudo, as

aulas de Literatura estão voltadas, segundo aponta o currículo das escolas públicas da rede estadual de ensino, para a exigência de memorização de informações literárias, visto que o conteúdo reside em trazer as características de escola /estilos de épocas literárias, informações biográficas de autores, excertos e resumos consagrados em vestibulares e exames nacionais (SEDUC, 2019).

Com o status que a Literatura ganha no Ensino Médio de uma componente da Língua Portuguesa, Mafra observa que a metodologia é crítica e ultrapassada:

O ensino da literatura nas escolas de ensino médio vive hoje um grande impasse. Herdeiro de uma visão clássica de literatura é prisioneiro hoje de anacronismo que o distancia do aluno. A sequência historicizante dos estilos literários e enfadonho: assemelha-se às antigas aulas de Histórias dadas através dos apontamentos colhidos juntos às fichas amareladas do professor. Ainda que sejam observados desmembramentos futuros, os fatos históricos apresentam-se circunscritos a um tempo. A arte expressa na literatura, ao contrário, só existe como possibilidade de deslocamento de uma contemporaneidade em que é produzida. Nestes termos, as antigas aulas de História conseguem ser mais coerentes que as de Literatura atuais (MAFRA, 2003, p.04).

Esse cenário descrito pela autora acima, torna-se ainda mais conflituoso quando da reflexão às indicações de obras literárias, principalmente, com relação à fixação destas escolhas apenas nos cânones, Maria (2009, p. 159), complementa que:

[...] nenhum leitor nasce lendo Fernando Pessoa ou Guimarães Rosa. Até porque é preciso maturidade de leitor para apreciar os mestres. Prefiro ver um adolescente lendo, feliz, Harry Potter do que vê-lo sendo obrigado, pela escola, a ler um romance qualquer de Machado de Assis, por conta de ser seu centenário, e odiando, por tabela, qualquer leitura.

Para a autora, não é adequado que os discentes com pouca ou nenhuma leitura de obras literárias comecem a ler pelas “obras-primas”, pois pode gerar uma obrigação desestimulante. Tratando-se de Literatura, o objetivo deve ser proporcionar ao aluno o desenvolvimento da visão crítica do mundo e habilidade de leitor proficiente dos diversos gêneros representativos de nossa cultura. (Mafra, 2003) Entretanto, apesar de abrir novos horizontes, estimulando a formação crítico-participativa dos alunos, essa proposta, fica limitada na sua concretização.

Nesse contexto, fica a pergunta: por que o ensino da Literatura no Ensino Médio é angustiante aos professores? Por que há a insistência docente em manter a metodologia tradicional de ensino da Literatura, partindo do estudo da periodização literária e fixando as leituras apenas em fragmentos de obras consideradas cânones literários? Pressupõe-se que esses métodos e problemas estejam representados nos índices de rendimento dos jovens do Ensino Médio nas provas realizadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É importante tratar dos documentos norteadores dessa temática: destacam-se os dois mais recentes. O primeiro, publicado em 2000, os Parâmetros Curriculares

Nacionais (Ensino Médio), traduz o entendimento quanto às tecnologias educacionais, a escola como espaço de mudança, a flexibilidade e a autonomia, muito embora, sempre ressaltando que:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (PCNEM, 2000, p. 13).

O que os PCNEM reiteram é que “conteúdos e estratégias de aprendizagem” devem levar em conta os “domínios da ação humana”. Na sequência do texto, são considerados os eixos estruturais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Com essas palavras, a esperança era que o documento alinharia a Literatura a um patamar especial, porém, a realidade nos leva à área do conhecimento intitulada Linguagem, Códigos e suas Tecnologias:

a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal; Artes, incluindo-se a *literatura*, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos 20 e de suas regras em outras linguagens; as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação. Importa ressaltar o entendimento de que as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa. (PCNEM, 2000, p. 19).

O segundo documento, de 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), partem do conceito de letramento proposto por Magda Soares “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, ou seja, letramento literário é estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto, mas dele se apropria efetivamente. (SOARES, 2004, p. 47). Portanto, o conceito de letramento é relevante aos estudos literários, visto que a literatura possui especificidades que a distinguem de outros tipos de escrita.

A crítica embutida nas OCNEM reside no fato de que o ensino de literatura nas séries do Ensino Fundamental se caracteriza por uma formação menos sistemática e mais flexível, do ponto de vista das escolhas dos textos pelos professores, uma vez que há uma mistura indistinta entre a chamada literatura infanto-juvenil e a literatura canônica, contudo, no Ensino Médio, se adota a perspectiva historiográfica.

Vale salientar que a ruptura na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio não se restringe à sistematização dos conteúdos, ademais, atinge também a

própria escolha dos textos a serem lidos. A formação do leitor no Ensino Fundamental está repleta de ação, ficções e de aventuras, porém no primeiro ano do Ensino Médio, levando em conta a cronologia das escolas literárias, o professor passa a apresentar textos barrocos e árcades. Antes de tudo, é preciso que o aluno perceba a relevância dessa leitura para um jovem do século XXI, essa relevância talvez seja capaz de justificar todo esforço empreendido para o entendimento desses textos. Nesse aspecto, nenhum documento oficial norteador da educação garante à Literatura um lugar destacado, significativo, uma vez que é mero integrante, um componente de área de conhecimento.

Para mitigar essa condição de escanteio, a Literatura abarca o termo letramento como prática a ser desenvolvida. Em seu artigo *Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas*, Mirian Zappone destaca outros contextos em que se observam práticas de letramento literário, pouco explorados pelas escolas e até pelas pesquisas acadêmicas:

(...) alguns usos sociais poderiam ser assinalados por: 1) adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, 2) por leituras não canônicas, ou seja, leituras não necessariamente ancoradas na história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia, 3) pela leitura de textos não canônicos sobre os quais pouco se sabe ainda hoje (leitura de romances cor-de-rosa, por exemplo, leitura de best-sellers e outros textos ficcionais que estão à margem do letramento literário escolar etc.), mas que já começam a ser estudadas com mais ênfase por historiadores da leitura e do livro, 4) a apropriação de textos não produzidos inicialmente como textos ficcionais, mas que funcionam como tal diante de certos públicos que deles se apropriam numa atitude de gratuidade, estabelecendo com eles uma relação de ficcionalidade e de gratuidade, tais como matérias jornalísticas, depoimentos etc. (ZAPPONE, 2008, p. 53).

No modelo de ensino atual o professor do Ensino Médio utiliza fragmentos que são usados como exemplos para a compreensão da gramática ou como modelo para exemplificar características de determinada escola ou gênero literário, como aponta Todorov (2009), em *A Literatura em perigo*:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10).

Desse modo, pensar Literatura como “matéria escolar” reduz o estímulo à leitura literária, prazeroso, a qual o leitor possa experimentar inúmeras leituras, para construir sua bagagem literária e adquirir amadurecimento para fazer escolhas de obras clássicas sem sentir dificuldades para compreendê-las. A Literatura fragmentada e como mero complemento educacional, como é tratada tanto nos PCNEM e nas OCNEM, precisa de reformulação. Encontram-se inclusive nas próprias OCNEM uma crítica ao reducionismo dos estudos literários:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (OCNEM, 2006, p. 49).

Saindo desse foco dos documentos, segue-se outra parte importante no processo: o professor. Este último encontra-se diante de algumas problemáticas: de conciliar a formação teórica e crítica recebida nos cursos de Letras com os programas curriculares de fundamentação em história literária; de enfrentar o desinteresse dos alunos pela leitura e encontrar um momento para preparar as aulas atrativas. Quanto à lacuna existente entre formação e prática de sala de aula, o docente pode ignorar o que aprendeu no curso de Letras e continuar a trilha da história literária, para isso dispõe do livro didático de literatura, atualizado em termos de referências culturais e contemporâneas, ou ainda, fazer prevalecer a análise crítica de textos literários, em sala de aula, mas neste caso, o professor termina falando mais para si do que para seus alunos, transformando a leitura literária em um exercício de busca a sentidos misteriosos que apenas o professor consegue identificar.

Dos cursos de formação, seja ele de Letras ou mesmo de pós-graduação, espera-se um professor de literatura que seja um leitor, não apenas que goste ou tenha hábito da leitura, aliás, necessário a qualquer professor. Deve-se esperar um docente que tenha construído ao longo de seu processo formativo um repertório de obras significativas para a experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição literária. Para adquirir essa formação de leitor literário, esse professor-leitor-de-literatura precisa ter uma concepção de literatura e compreender a experiência da literatura, utilizando um repertório de técnicas e métodos de ensino, como defende Graça Paulino em várias oportunidades nos textos: *A formação de professores leitores literários* (1999); *Formação dos leitores: a questão dos cânones literários* (2004); e *Das leituras ao letramento literário* (2010).

E surgem as indagações: Como que um professor que não lê poderá introduzir seus discentes nesse mundo literário? Como esse “docente não leitor” poderá orientar seus alunos a um repertório de leituras, sendo que não sabem por onde ingressar naquilo que, para eles é algo totalmente novo e fora de sua realidade? Provavelmente o fato de não ser leitor irá afetar o compromisso desse professor em formar leitores em suas aulas, nas palavras de Lois:

[...] o professor que “escolhe” não ser um leitor da arte, um leitor de Literatura, reflete em sala de aula suas opções. Consequentemente, cairá em contradição quando cobrar de seu estudante um posicionamento leitor. O professor que não tem envolvimento com esse tipo de texto anuncia-se como um profissional distante da cultura e restrito à sua ação pedagógica. (LOIS, 2010, p. 76).

O fato do professor não ser um leitor é muito inquietante, muito embora, não se possa jogar toda a responsabilidade dessa postura não leitora exclusivamente nas costas dos professores, como sendo apenas o resultado de uma escolha pessoal. É necessário investigar as causas disso, dentre elas: a deficiência na grade curricular dos cursos de formação de licenciatura; a falta de reconhecimento e valorização do profissional educador, o que acaba desmotivando e a baixa remuneração que amplia a carga de trabalho, fazendo com que professores não tenham tempo suficiente para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Sabendo desses fatores que contribuem para o descaso que a literatura vem sofrendo nas últimas décadas, é preciso que a formação continuada do professor de literatura não se reduza a cursos esparsos e episódicos, cujo conteúdo tende a se restringir a inovações pedagógicas. Ao contrário, ela deve ser parte de um planejamento de longo prazo que envolve, por um lado, a atuação na escola e, por outro, a carreira do professor, especificamente, essa formação continuada deve contemplar a necessidade do professor de literatura ser um leitor, pois é somente através da leitura literária que somos capazes de desfrutar outras épocas, sociedades e culturas diferentes. Assim como explicita Todorov “A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo”. (2009, p. 23)

O professor precisa buscar alternativas de ensino e de inserção do conteúdo aplicado no mundo real para que o aluno possa se motivar com as quebras de rotinas para o seu desenvolvimento enquanto cidadão, já que o dia a dia da sala de aula, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, pode se tornar desestimulante e massacrante, se não houver o processo ensino-aprendizagem baseado na interatividade.

É importante salientar que o docente não é o problema, mas sim a solução, visto que ele poderá mudar o descaso que a literatura vem sofrendo atualmente. Mas para isso é indispensável à parceria da escola com o docente, como destaca Cecília Rodrigues “Reiteramos, insistentemente, a necessidade de que cada escola assuma, como projeto e não como ações esporádicas, a formação continuada de seus professores, criando possibilidades e estímulos para que esta aconteça”. (2006, p. 22). Desse modo faz-se necessário o diálogo com professores dos diversos níveis de formação, da Educação Básica à pós-graduação, refletindo, sobre teorias, acerca das lacunas existentes nas formações continuadas e nas práticas metodológicas dos professores responsáveis pela mediação da leitura literária, atue ele nas séries iniciais ou nos níveis Fundamental e Médio.

2.1 FORMAÇÃO DE LEITOR NO ENSINO MÉDIO

A leitura deveria ser conquistada por todo ser humano, assim como se conquistam prazeres como: viagens, férias e descansos semanais. De acordo com Daniel Link, a leitura literária, “deveria produzir a mesma vertigem que o parque de diversões, que a montanha russa.” (1994, p. 6). Esse envolvimento emocional intenso, feito à força, de modo algum geraria o efeito desejado.

E então surge a pergunta, como o leitor pode então aprender a ter prazer com a literatura? Antes de tudo é preciso mostrar a sua existência, a sua forma de funcionamento e os riscos a que o leitor estará sujeito. Para isso, é necessário que o professor já tenha embarcado no mundo prazeroso da leitura. Na verdade o professor deve ser um leitor que mostre as diferentes possibilidades de leitura, interpretações e vivências de um texto literário.

Em se tratando em formação de leitores, numa possibilidade de melhorar esse contexto acredita-se que a leitura será benquista pelos alunos se os textos se relacionarem de alguma forma, com a realidade que os cerca. Ao conseguir se reconhecer e vislumbrar “seu mundo” nas leituras propostas pela escola, o aluno poderá encontrar a motivação necessária para se tornar um leitor, já que as leituras realizadas poderão agregar mais conhecimento à sua vida, nas palavras de Gizelle Corso e Josiele Ozelame “A leitura de textos por lazer/prazer permite que os alunos estabeleçam relações com outras áreas do conhecimento, extraíndo diferentes conteúdos, fazendo diversas conexões a partir de suas experiências do dia a dia”. (2009, p. 72).

Refletindo sobre isso, possivelmente a proposta fundamentada na Estética da Recepção poderia introduzir esse aluno no mundo literário, de uma maneira gradativa, primeiramente estabelecendo uma relação com o horizonte de expectativa do aluno, fazendo uso de textos com temática e linguagem mais próximas de sua realidade, depois, aos poucos, ir ampliando seu repertório. Porém é necessário que o professor abandone o preconceito destinado a certos tipos de leitura, como coloca Heloisa Seixas, em *O prazer de ler*:

Não se deve ter preconceito quando um jovem manifesta interesse por um tipo de livro. Qualquer livro é melhor do que livro nenhum. Um exemplo: a crença de que jovens se assustam com “livros grandes”, com muitas páginas, foi por água abaixo quando começou o fenômeno Harry Potter. Pode quem quiser falar mal do bruxinho inglês, mas a verdade é que ele fez muitos meninos e meninas perderem o medo de ter na mão um livro de trezentas páginas ou mais. Isso é um feito. (SEIXAS, 2011, p. 9).

A partir desse primeiro contato com a leitura literária, pressupondo uma maior aproximação do aluno com a Literatura, sem os bloqueios causados pela tentativa enfadonha e maçante de iniciar o estudo pela mera apresentação de informações da periodização literária, acredita-se que o aluno terá maior receptividade com outros

textos, já que terá certa intimidade. A escola tem como papel organizar, criar e adequar, em sua grade curricular, propostas pedagógicas e estratégias efetivas de leitura, favoráveis à formação de leitores competentes, estando atenta às questões sociais em que ela estiver ausente. Segundo Orlandi, “a leitura em seu objeto, o texto, fonte de sapiência da realidade, além de conectar sala de aula e sociedade, é revelação ideológica reificando, o ambiente escolar, caminho condutor para inovação das linguagens”. (1995, p. 7).

No tratamento da temática Literatura Regina Zilberman contribui que “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”, (2003, p.258). Nesse ínterim, atividades como contação de história, rodas de leituras, leituras dramatizadas de poemas, entre outras intervenções pedagógicas têm-se mostrado eficazes, principalmente no que se refere aos textos clássicos, os quais exigem um leitor mais sofisticado e perspicaz.

É notório que boa parte dos alunos, em geral leitores iniciantes, rejeitam os livros indicados pela escola, especialmente os cânones e clássicos da literatura por considerarem difíceis de ler e distantes de sua realidade. As aulas que deveriam servir para aproximar esses alunos das obras literárias, geralmente tem seu enfoque na explanação de nomes e obras consagradas, bem como nas características e contextualização histórica, com isso “o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal.” (ABREU, 2006, p. 19). Assim, durante Ensino Médio, o envolvimento do aluno com a Literatura é dependente de fatores, tratados neste artigo: a implantação do currículo, regida pelos documentos oficiais; a atribuição docente; e o interesse do discente quanto à própria formação leitora. Adiante, registram-se os resultados obtidos.

3 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre a proposta do tema desta pesquisa, A Literatura no Ensino Médio pode ser um caminho para a formação de um leitor? É aflitivo constatar que mesmo diante de uma legislação educacional atenta às tecnologias, a realidade nas salas de aula seja contraditória. Ao lançar o olhar para o professor é angustiante perceber que a ele caiba dividir a língua portuguesa entre aulas de gramática, produção textual e de literatura, por uma mera questão de tempo. Há docentes que não trabalham a literatura, priorizando conteúdos gramaticais, visto que para muitos educadores ela não tem um valor simbólico, e o que realmente interessa é repassar para seus alunos as regras da gramática. Quanto a esse método utilizado

pelo professor, ele acaba limitando o discente a um conteúdo, fazendo com que eles terminem o Ensino Médio sem saber o que é Literatura, sendo que muitos só a conhecem quando entram em um Curso de Letras.

Quanto à formação continuada do professor, ela é imprescindível, visto que é por meio do aprimoramento que se pode lidar com as dificuldades enfrentadas dentro da sala de aula. Percebeu-se, no decorrer da pesquisa que esse campo necessita de um olhar mais atento das instituições, com ampliação de vagas e em frequência maior das capacitações/formações, constante e dinâmica, a fim de que desenvolvam práticas de incentivo à leitura.

No que se refere ao ensino de Literatura no Ensino Médio, este precisa de inovação, já que os alunos só buscam interesse ao ensino desta quando estudam para o vestibular, ou seja, o professor tem que se mostrar disposto ao ministrar suas aulas de literatura e buscar métodos que “prendam” a atenção do aluno para o que é estudado. Uma ajuda nesse sentido é o conceito de letramento literário, que surgiu quando a academia passou a se ocupar não só do processo de alfabetização, mas também das demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Faz-se necessário evitar o analfabetismo funcional, quando indivíduos que embora alfabetizados, não se apropriam das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Para a plena formação de leitores é indispensável a prática da leitura, pois sem esta será impossível introduzir o aluno ao mundo fascinante que é o “mundo literário” e para isso é necessário que sejam utilizadas metodologias que nos ajudem a inserir este discente no mundo da leitura e não acabar afastando de vez.

Mediante as reflexões feitas sobre o ensino de Literatura, em especial, sobre o problema deste artigo, a saber, se a abordagem em sala de aula é suficiente ao aprendizado e formação de leitores, percebeu-se que deixa muito a desejar os estudos literários nas classes regulares. Há, inevitavelmente, a ampliação de estudos literários de forma muito pessoal, autodidata, uma vez que o tempo destinado a tantos conteúdos para o ano letivo é reduzido, isto é, reduzindo, conseqüentemente, as práticas efetivas de leituras significativas.

O tema desta pesquisa não se esgota aqui, uma vez que novos trabalhos podem ser desenvolvidos, e gerações vindouras de professores a todo o momento estão entrando no mercado de trabalho e com elas poderão ser introduzidas novas práticas pedagógicas para a melhoria de ensino/aprendizagem e um dos fatores que deverão contribuir para esse aprimoramento e a aceitação de documentos legais que efetivamente assegurem a qualidade do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2006.

CORSO, Gizelle Kaminski; OZELAME, Josiele K. Corso. **Escola, leitura, leitores** – Literatura. Visão Global, Joaçaba, v. 12, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2009.

LINK, Daniel. **Literator V**: La batalla final. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 1994.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAFRA, Núbia Delanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003.

MARIA, Luzia de. **O clube do Livro**: Ser leitor – que diferença faz? São Paulo: Globo, 2009.

OLIVEIRA, Elida. **Cai aprendizado de matemática no último ano do ensino médio, aponta levantamento**. Artigo publicado em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/03/21/cai-aprendizado-de-matematica-no-ultimo-ano-do-ensino-medio-aponta-levantamento.ghtml>>. Acesso em: 21/03/2019.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo, Brasiliense, 1995. In: KRUG, Flavia Susana. A importância da Leitura na Formação do Leitor. Campinas, 2015.

PAULINO, G. (2004). **Formação dos leitores**: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, vol. 17, n.º 1, 2004.

_____. (2010). **Das leituras ao letramento literário**. Pelotas: UFPEL; Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010.

_____. (1999). **A formação de professores leitores literários**: uma ligação entre infância e idade adulta? Educação em Revista, n.º 30. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

SEIXAS, Heloisa. **O prazer de ler**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

SEDUC, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Plano anual de linguagens, códigos e suas tecnologias do Ensino Médio, Juruá, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

SOUZA, Cecília Rodrigues. **Educação** – discurso e compromisso. Manaus: Editora Valer, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZAPONNE, Mirian H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura**: Problemas e perspectivas. Revista Teoria e Prática da Educação. V.11, n. 1, p. 46-60, jan/abr. 2008.

LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA APLICÁVEL AO ENSINO MÉDIO

Data de submissão: 22/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Manoel Cândido Nogueira (UFCG)

mc.nogueyra@gmail.com

Cajazeiras – PB

<http://lattes.cnpq.br/1038590016923160>

Leandro de Souza França (UFCG)

francasleandro01@gmail.com

Cajazeiras – PB

<http://lattes.cnpq.br/6358563051865708>

Hérica Paiva Pereira (UFCG)

hericap2@gmail.com

Cajazeiras – PB

<http://lattes.cnpq.br/0140741349526284>

RESUMO: Este artigo visa refletir o ensino da leitura e da escrita em relação às aulas de Língua Portuguesa no ensino médio, partindo do pressuposto de que essas duas modalidades são primordiais para a formação de um aluno crítico e reflexivo, capaz de atuar nas diferentes esferas sociais. Nessa perspectiva, evidenciam-se, no decorrer do texto, aspectos históricos sobre a leitura e a escrita, a partir dos quais se promove uma planificação sobre o ensino desses processos realizados pelo professor, isto é, como era visto e como é visto

e/ou esperado atualmente o ensino dessas competências e o que se espera dos alunos, enquanto pessoas ativas. A pesquisa tem por objetivo compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e o papel do professor no ensino médio. Como fundamentação teórica, a pesquisa embasa-se, principalmente, nos aportes dos PCN (1998), Antunes (2003), Koch (2010) e Pinto (2004). Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que busca aprofundar a importância do desenvolvimento das habilidades e competências da leitura e da escrita na formação do discente. Como resultado do trabalho apresentou-se um modelo de sequência didática a partir do gênero textual *notícia*, direcionado a alunos do 1º ano do ensino médio. Objetivou-se, portanto, fazer com que os alunos reflitam sobre o gênero escolhido, ou seja, o seu conteúdo temático, estilo verbal, a sua estrutura composicional e a relevância que ele promove no meio social.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita. Gênero Textual. Ensino Médio.

READING AND WRITING: A PROPOSE FOR TEACHING WITH TEXTUAL GENDER NEWS APPLICABLE TO HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This article aims to reflect the teaching of reading and writing in relation to Portuguese language classes in high school, assuming that these two modalities are essential for the formation of a critical and reflective student, capable of acting in the different social spheres. From this perspective, historical aspects become evident throughout the text on reading and writing, from which teaching planning is promoted of these processes performed by the teacher, that is, how it was seen and how it is seen and / or expected teaching these skills and what is expected of students as active people. The research aims to understand how the learning process of reading and writing and the role of the teacher in high school. As a theoretical foundation, the research is based mainly on the contributions of PCN (1998), Antunes (2003), Koch (2010) e Pinto (2004). Regarding the methodology, it is a bibliographic search of qualitative nature, which seeks to deepen the importance of the development of skills and reading and writing skills in student formation. As a result of the work was showed a didactic sequence model based on the *news* textual genre, to students of the 1st (sophomore) year of high school. Therefore, the objective was to make students reflect about the chosen genre, that is, its thematic content, verbal style, its structure compositional and the relevance it promotes in the social environment.

KEYWORDS: Reading and writing. Textual genre. High school.

INTRODUÇÃO

Discorreremos, neste trabalho, acerca de duas das atividades consideradas primordiais no processo de ensino de Língua Portuguesa – LP, que permeiam a existência humana e suas intrincadas relações sociais, sendo elas: a leitura e a escrita. Esta última, juntamente com a leitura, está entre os quatro eixos fundamentais do ensino de língua materna, traçados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) que norteiam o ensino de língua vernácula em todo território brasileiro.

Nessa perspectiva, a abordagem do ensino de leitura e escrita, em sala de aula, deve propiciar o letramento e não somente a alfabetização. Conforme Marcuschi (2007), ambos os processos se distinguem da seguinte forma: o primeiro consiste num processo mais geral que se relaciona aos atos de ler e escrever. Nesse caso, a leitura e a escrita vão além da apropriação das formas de representação gráfica da língua e refere-se “à escrita como prática social” ou aos seus diferentes usos no dia a dia. Enquanto que a alfabetização ocorre através de um processo de escolarização mantido por iniciativa governamental ou privada que está preocupada com a aquisição do código linguístico para desenvolver a leitura e escrita.

O objetivo deste trabalho é reconhecer a relevância das habilidades de leitura e

escrita e a sua abordagem em sala de aula. Para isso é preciso discutir como se dá no percurso histórico o ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao letramento e refletir sobre a função social do gênero notícia. Como fundamentação teórica nos respaldamos, principalmente, nas contribuições dos PCN (1998), Antunes (2003), Koch (2010) e Pinto (2004) que trazem recortes de estudos referentes à leitura e à escrita de Língua Portuguesa em sala de aula.

Por fim, embasado nas contribuições de Dolz, Noverraz e Shnewly (2004), apresentamos, uma sequência didática com o uso dos gêneros textuais, especificamente o gênero notícia, direcionado para o 1º ano do ensino médio, com o objetivo de promover uma reflexão sobre o conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional do gênero trabalhado, bem como sua relevância no meio social.

LEITURA: VISÃO HISTÓRICA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA CONTEMPORANEIDADE

A partir dos estudos de Antunes (2003) a leitura ainda é de certa forma, uma atividade meramente mecânica, da decodificação dos sinais gráficos, isto é, da escrita. Tal fato, historicamente situado, vislumbra que há muitos anos a leitura é tida como uma simples representação oral da escrita, porque na maioria das vezes, não existe o interesse de construir uma interação entre autor e leitor, havendo assim uma desvinculação do meio social.

Ainda nessa perspectiva, a autora enfatiza que nas escolas a leitura muitas vezes é trabalhada para fins avaliativos, tornando-se algo sem prazer, realizada apenas para treinar os educandos com o objetivo de interpretar e explicitar os elementos superficiais do texto. Dessa forma, esse tipo de leitura acaba por não suscitar nos alunos as diversas formas de inferências do texto, uma vez que, muitas leituras da escola não são concomitantes com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Além desses fatores, a pesquisadora elenca uma lista de implicações pedagógicas ligadas à leitura, tendo como premissa a participação ativa do professor ao promover diferentes tipos de leituras. Antes de tudo, uma leitura deve conter textos autênticos, com funções claras, objetivos interacionais e diretos, tendo em vista a compreensão e o sentido do texto como elementos importantes e privilegiados, além de apresentar uma interdependência entre a escrita e a leitura. Ela deve ser motivadora e possibilitar a sua compreensão como um todo, possibilitando também uma reconstrução do texto, por parte do leitor, ao descobrir as ideias do autor, portanto, deve desenvolver competências que proporcionem aos alunos condições de identificar o tema, a ideia central do texto; uma leitura crítica, fazendo com que o aluno perceba que nenhum texto é neutro, porque por trás do que foi dito existem inúmeros fatores.

É importante também que a leitura seja diversificada e enfatize a variedade do sentido dos textos, como as diferenças lexicais encontradas, por isso é importante que ela proporcione prazer ao aluno e não seja algo imposto. Outro ponto relevante é que esteja apoiada no texto, daí a importância das palavras, dos sentidos do texto e de seus efeitos. Para isso ela não pode estar apoiada somente nas palavras expressas no texto, mas também nos conhecimentos prévios dos alunos, para que assim ele possa realizar inferências sobre o texto, interpretando-o e compreendendo-o. Por fim, uma leitura nunca pode estar desvinculada do sentido, por isso, cabe ao professor atentar-se sobre a leitura em voz alta e trabalhar com seus alunos os elementos sintáticos e semânticos, a fim de compreender melhor o texto.

É comum depararmos com alguém falando sobre a relevância da concepção de leitura na vida social, na escola, bem como sobre a necessidade de se disseminar o gosto e a importância dela entre as crianças e os jovens, tendo a escola como a principal responsável por esse processo, em que o professor é o sujeito ativo a desempenhar tal função.

Segundo Antunes (2003), o processo da leitura pode ser concebido como sendo parte integrante da interação verbal da escrita, pois a participação do sujeito leitor está interligada às correlações e entendimentos que ele faz a partir do que o autor do texto evidencia, ou seja, das intenções dele.

Ainda sobre essa lógica, a autora evidencia que esse processo de leitura acontece porque o leitor, no decorrer da interação, realiza funções que vão além da mera decodificação dos sinais gráficos, tendo o sujeito leitor, como indivíduo participativo da interação, visando interpretar e compreender a mensagem que o autor quer compartilhar.

À luz do exposto, percebemos que essa é uma atividade meramente ativa por parte do professor, visto que ele deve proporcionar atividades que instiguem os alunos a serem sujeitos ativos, críticos, autônomos, permitindo-lhes que façam indagações sobre o que lhe é imposto, com o intuito de torná-los seres pensantes e livres.

De acordo com os estudos de Koch & Elias (2010), as concepções de leitura apresentam-se com foco no autor, no texto e no autor-texto-leitor. Para essa primeira ocasião, a concepção de língua como representação mental é vinculada a de sujeito psicológico, próprio, detentor de suas verdades e ações. É uma pessoa que deseja que sua representação mental seja entendida pelo interlocutor da mesma forma que ele a produziu na sua mente. Nessa perspectiva, o texto é tido como um produto produzido a partir do pensamento do autor, restando ao leitor inferir essas representações mentais da mesma forma que foram produzidas pelo autor, caracterizando-o como ser passivo.

A segunda ocasião, a leitura com foco no texto, tem a língua como estrutura,

direcionada para uma pessoa definida. Portanto, a língua como código, tem a função de proporcionar uma comunicação, restando ao sujeito, determinado pelo sistema, enxergar o texto como produto de codificação de uma determinada pessoa que, por sua vez deve ser decodificado pelo interlocutor, que precisará ter o conhecimento do código usado para entendê-lo. A leitura nessa lógica necessita que o leitor esteja focado no texto, na sua estrutura, na sua linearidade.

Já a terceira e última ocasião, os sujeitos são caracterizados como atores sociais, visto que essa concepção tem a língua como produto de interação importante entre sujeitos ativos que constroem os sentidos, dialogicamente, no texto. Em consequência, a definição de um texto é concebida a partir da interação dele com os sujeitos. A leitura, então, é definida como um processo de interação bastante complexo na produção de sentidos, realizados através dos elementos presentes, superficialmente, no texto produzido, necessitando do leitor saberes referentes ao que se propôs a ler. (KOCH & ELIAS, 2010).

Na perspectiva dos PCN (1998, p. 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Logo, compreendemos que, para os PCN, o papel do leitor é bem definido, pois ele pode inferir sentidos perante o que lhe é posto, usando como ferramentas nesse processo a inferência, a antecipação, a seleção e a verificação daquilo que é relevante para a produção de seus próprios sentidos, tornando-o um aluno ativo e crítico.

ESCRITA: DA VISÃO TRADICIONAL À INTERACIONISTA

Entendemos que o domínio da escrita é de vital importância para que se possa atingir os propósitos comunicativos pretendidos, considerando que vivemos numa sociedade altamente tecnológica e grafocêntrica não é possível escapar do uso da escrita, pois o conhecimento circula não apenas através da oralidade, mas também através da escrita e sem conhecimento a vida humana torna-se uma experiência escura pautada nas sombras, recorrendo ao mito filosófico da caverna de Platão. Por isso mesmo pessoas com um baixo ou nenhum nível de escolaridade necessitam e recorrem ao uso da escrita para interagirem socialmente. Logo, além de ser uma habilidade necessária para vida estudantil a escrita é, sobretudo, uma habilidade

que possibilita a inserção na sociedade e a interação entre sujeitos que desejam e necessitam comunicar-se.

Se a escrita é um dos eixos fundamentais para o ensino de LP, qual o seu valor para figurar entre os eixos elencados nos PCN? Como ela é vista e como é abordada nas aulas de português? Para responder estes questionamentos recorreremos às postulações de Antunes (2003), ela apresenta algumas importantes afirmações, que discutiremos a partir de agora, para a compreensão do valor social da escrita e da postura tradicional adotada por muitos profissionais das letras no ensino-aprendizagem de LP.

Antunes (2003) afirma que o processo de aquisição da escrita, na escola, ignora a capacidade de decidir do sujeito aprendiz/usuário da língua, ou seja, a sua forma de representar graficamente a língua é menosprezada à medida que o ensino se baseia numa estreita concepção de certo e errado. Para ela, a escrita é tratada de forma mecânica e periférica, visando às habilidades motoras para a produção e reprodução de sinais gráficos, nos anos iniciais, posteriormente, se reduz a memorização das regras da ortografia, gerando, em muitos casos o sentimento de inferioridade ou incompetência naqueles que, por alguma razão, cometem erros de ortografia.

Quanto à construção do texto ela é tratada de forma artificial, no que diz respeito ao modo como é trabalhada por muitos professores que, ainda estão vinculados ao método tradicional, ao desenvolver atividades com listas de palavras, ou ainda, frases, de forma descontextualizada, tornando a escrita inexpressiva, pois não apresentam intenções ou propósitos comunicativos que permeiam toda atividade de interação humana. Nesse sentido percebemos que as aulas de português destituem o valor social e interacional da escrita quando induzem o aluno a escrever somente para o professor, tornando ele seu único interlocutor, ao invés de direcioná-lo à escrita para diversos interlocutores, em diferentes contextos, atingindo assim diferentes propósitos.

Enfim, para a autora, as práticas de escrita em sala de aula se detêm nos aspectos pouco relevantes, como separação silábica, reconhecimento de dígrafos, encontro de vogais e de consoantes entre outros. Ela destaca ainda a falta de planejamento e de revisão das atividades de escrita, que faz com que os discentes apenas façam as atividades para entregar ao professor e garantir uma nota.

Na visão de Pinto (2004, p. 103), a visão tradicional adotada pela escola tem a escrita como um fim em si mesmo, portanto, “o escrever para a escola estaria [...] desvinculado do escrever para a vida, do escrever para as necessidades sociais”, ou seja, a escola, em muitas ocasiões, furta dos educandos a possibilidade de aprender a escrever para a vida e de escrever para interagir socialmente, visto que o funcionamento interno da língua, as questões concernentes à gramática e ortografia

são colocadas em primeiro plano pelos professores, ocasionando um reducionismo nas aulas de língua materna.

Ainda para a autora (2004) essa perspectiva tradicional não considera o conhecimento do aluno e, portanto utiliza uma linguagem distante de sua prática social, fazendo com que ele assuma uma escrita que não é sua, ao fazer uso de palavras e expressões superficiais que não lhe são próprias. Nesse sentido perpetua-se na escola o preconceito linguístico com as variedades menos prestigiadas e faz pousar nos discentes um sentimento de inferioridade intelectual que os limita e lhes impõe viver à margem da sociedade com vergonha de si, dos seus, da sua fala, região, cultura e dialeto, melhor dizendo a autoestima lhe é furtada, pois seus limites (erros e desvios gramaticais) são ressaltados, em detrimento de suas potencialidades.

No que se refere à escrita numa ótica interacionista, a estudiosa afirma que o ato de escrever se aprende por meio de técnicas, ou seja, todos podem escrever, pois não existem escolhidos ou dotados de um dom especial porque escrever é uma experiência aprendível. Ela defende também que a escrita precisa ser abordada como um processo e não como um produto. Como um processo a autora concebe ao menos três momentos necessários ao ato de escrever, assim como Antunes, que são eles: o planejamento, a seleção e organização das ideias, a produção e a revisão final. Desta forma, a autora refuta a escrita escolar que se restringe a dois momentos, a saber, esboço e editoração.

Retomando ao pensamento de Antunes quanto ao pensamento interacionista (2003, p. 44) ao afirmar que “a escrita, como toda atividade interativa, implica relação cooperativa entre duas ou mais pessoas.” Em outras palavras, a escrita não é uma atividade solitária, mas conjunta, sendo ela interativa, dialógica, dinâmica e negociável como a fala, e, portanto, possui uma postura interacionista. Nessa vertente, tal competência exige a existência do outro para que ocorra uma interação, pois o locutor/escritor de um texto sempre irá, dessa forma, dividir a cena com um tu no momento da locução/escrita. Sendo assim, Para Antunes (2004, p. 46) “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa”, e saber para quem e o porquê de se escrever é imprescindível para que o autor possa obter êxito, caso contrário, sua ação será ineficaz.

Para maiores esclarecimentos da visão interacionista, Antunes (2003, p. 54) argumenta que, “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”. Nessa ótica a autora concebe a escrita como um processo que se subdivide em três momentos distintos, mas que estão integrados na composição do resultado final. Ter ciência disso é o primeiro passo para que a escrita escolar seja produtiva e interativa.

O planejamento como primeira etapa da escrita compreende o esboço que será delimitado o tema. Para isso são eleitos os objetivos, escolhido o gênero textual, os critérios de ordenação das ideias e previstas as condições dos leitores, pois dessa escolha advém a escolha da forma linguística mais adequada para a comunicação, caso contrário não haverá interação.

A operação como segunda etapa equivale à tarefa de pôr no papel, de registrar o que já foi anteriormente decidido e esboçado. Neste momento ocorrem as escolhas de ordem lexical e de ordem sintático-semântica, tendo em vista os propósitos comunicativos do autor e as decisões que tomou no momento do esboço.

Por fim, a revisão ou a reescrita como terceiro momento é o instante de fazer uma análise criteriosa daquilo que foi escrito e registrado para que seja feita a confirmação, por parte daquele que escreve, se os objetivos foram cumpridos, se existe concentração temática, coerência e clareza no desenvolvimento das ideias. Esse é o momento também de verificar se o encadeamento das várias partes do texto ocorreu dentro do planejado, se foram respeitadas as regras de estrutura da língua, como também os elementos superficiais (ortografia, pontuação, paragrafação) do texto foram devidamente respeitados.

Enfim, como pudemos observar, nessa perspectiva de ensino de escrita interacionista, as aulas de português devem formar os educandos como seres pensantes, críticos, capazes de atuar nas diferentes instâncias que a sociedade oferece.

Com o intuito de promover um ensino voltado para uma perspectiva interacionista, que contemple os conhecimentos de mundo dos alunos apresentamos, a seguir, uma sequência didática, com o gênero textual notícia, pensada para alunos do 1º ano do Ensino Médio.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Área: Linguagens e Códigos.

Disciplina: Língua Portuguesa.

EIXOS NORTEADORES: Leitura e Escrita.

OBJETIVO GERAL: Refletir sobre o gênero notícia, no que se refere ao conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Especificar o que é uma notícia; identificar os elementos constitutivos da notícia; reconhecer a função social do gênero notícia; instigar os discentes a lerem notícias; estimular a prática da escrita com autoria e finalidade.

SÉRIE: 1º ano do Ensino Médio.

CONTEÚDO: o gênero notícia.

TEMPO ESTIMADO: 12h/aulas, divididas em 6 módulos de 2h/aulas cada.

MATERIAL NECESSÁRIO: quadro branco, pincel, data-show, jornais, revistas, tesouras, caderno, caneta, cola, gramática, celular, computador, bloco de notas, câmera e livro didático.

INTRODUÇÃO: A presente sequência didática foi elaborada a partir das contribuições de Dolz, Noverraz e Shnewly (2004) para ser utilizada como ferramenta metodológica no ensino de LP em turmas do 1º ano do Ensino Médio, para abordar a leitura e produção textual do gênero notícia. Para isso, nós a dividimos em seis módulos:

DESENVOLVIMENTO:

Módulo I (2h/a): (Apresentação). Nesse primeiro momento será realizada a apresentação do gênero notícia. Como primeira coisa, o professor ouvirá seus educandos e utilizará o data-show para mostrar alguns exemplos do gênero retirados de sites da internet, jornais e revistas. Em seguida deve apresentar uma breve definição sobre o gênero trabalhado, sondando o conhecimento prévio dos educandos acerca do gênero. Além disso, trabalhará a estrutura do gênero, o espaço mais comum onde a notícia circula e o propósito que se quer alcançar.

Módulo II (2h/a): (Construção do gênero trabalhado). Nesse encontro, o professor deverá propor que os discentes, em duplas, comecem a esboçar sua produção textual. Para inspirar-lhes a criatividade serão entregues algumas imagens retiradas de sites da internet, jornais e revistas recentes. Com o material em mãos os alunos devem responder as seguintes perguntas: o que aconteceu? com quem aconteceu? quando e onde aconteceu? Depois, sob a supervisão criteriosa do professor, começarão a escrever a notícia baseada na imagem. Após o término da produção o professor deverá solicitar que cada dupla apresente para a classe as notícias e as imagens que lhes foram entregues, cada dupla por vez, após o término de cada exposição o docente deverá apresentar a notícia verdadeira vinculada aquela imagem que foi entregue e dialogar acerca das semelhanças e diferenças entre ambas.

Módulo III (2h/a): Nesta aula, serão distribuídos jornais e revistas para que os discentes possam recortar notícias policiais, esportivas, etc. Em seguida, cada um deverá socializar, em uma roda de leitura, o exemplar escolhido e explicar por que o escolheu.

Módulo IV (2h/a): Nesta hora, os discentes terão a oportunidade de se encontrarem com um jornalista, que será convidado pelo professor para falar sobre todo o processo de composição de uma notícia, compreendendo desde o momento em que o fato acontece e a redação é comunicada, até o momento em que a notícia é publicada no site, TV ou jornal.

Módulo V (2h/a): Nesse encontro deverá ser solicitado que cada aluno saia da sala e faça um breve passeio pela escola e por seus arredores, acompanhados pelo professor, em busca de fatos e/ou eventos que possam ser noticiados. Para tanto eles deverão levar caneta e bloco de notas para registrar informações e o celular ou câmera, caso desejem registrar imagens. Deverão voltar para a sala com uma proposta em mãos para apresentar ao professor.

Módulo VI (2h/a): (Produção final). Neste ponto, individualmente, os discentes deverão fazer o registro escrito daquilo que foi, anteriormente, pensado e esboçado. Para isso o professor deverá orientar os alunos na elaboração da produção e decidir com eles aquilo que deverá considerar relevante. Ainda é papel do professor orientar os discentes para registrarem suas notícias em linguagem formal, clara, acessível e corrigí-las no final. Concluída a produção, as notícias deverão ser divulgadas na rádio escolar ou nas redes sociais da escola.

Avaliação: Os educandos serão avaliados por meio das duas notícias produzidas, sendo uma a partir das inferências sobre as imagens entregues pelo professor e a outra que foi elaborada sobre as constatações dos alunos nos arredores da escola, bem como por meio das participações contínuas nas atividades propostas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos aqui que leitura e a escrita são indissociáveis e imprescindíveis para o exercício da cidadania e a inserção social. Assim sendo, ambas devem ser trabalhadas, nas aulas de LP, tendo em vista as interações sociais que delas necessitam com o objetivo de habilitar o discente para práticas sociais reais nas quais, inevitavelmente ele irá participar e utilizar as mesmas.

Salientamos, também, que o hábito da leitura favorece a formação de escritores proficientes, portanto antes de propor atividades de escrita faz-se necessário momentos de leitura que possam trazer dados, fatos, opiniões e informações que possam servir de inspiração para o discente produzir seu texto.

Assim, para que os discentes tenham condições de produzir um gênero é preciso criar um ambiente propício com momentos de leitura que precedem à escrita; uma vez que esta é uma atividade complexa que envolve várias etapas que podem ser melhor compreendidas a partir dos momentos de interação com o texto.

Portanto, as atividades de leitura e escrita devem seguir a perspectiva de ensino mediado pelos gêneros textuais que circulam na sociedade. Isso faz com que o aluno alargue seus horizontes, ampliando seu repertório de textos e usos de escrita, além de prepará-lo a interagir no ambiente em que vivem com competência.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. SP: Cortez, 2007.
- _____ & DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). **Fala e Escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PINTO, Maria da conceição de Vasconcelos. Escrevendo textos do dia a dia: uma experiência com a escrita social. In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (org.). A língua na sala de aula. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004, 101-142.

DISCURSO MONOLÍNGUE E PRÁTICAS DE TRANSLINGUISTO: UM ESTUDO SOBRE OS ENUNCIADOS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Data de submissão: 19/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Noêmia Maria de Souza

Secretaria de Estado de Educação de Mato
Grosso

Arenápolis - MT

<http://lattes.cnpq.br/2209071601703907>

RESUMO: Com as exacerbadas transformações científico-tecnológicas que ocorrem no mundo, bem como, as inter-relações econômicas, sociais, culturais e políticas, sobretudo a partir do avanço vertiginoso dos meios de comunicação, desencadearam uma nova organização de tempo e espaço, de significantes e significados. Baseado nisto, este estudo discute sobre uma atividade desenvolvida em uma turma do ensino médio com o objetivo de analisar como o discurso monolíngue ou práticas de translanguismo se apresentam nos enunciados dos alunos. Os dados são analisados à luz dos estudos desenvolvidos por Foucault (2014), no que diz respeito ao enunciado, de autores que refletem a contemporaneidade como Thompson (1998), Ortiz (2003), Canclini (2005), Hall (2005) e de perspectiva crítica sobre o ensino de Língua como Rajagopalan (2003), Assis-Peterson e Cox (2006, 2013), Moita Lopes (2006, 2013), Pennycook (2006), Zolin-Vesz (2015, 2016) e

Severo (2016). A análise apontou que a maioria dos alunos se filia ao discurso monolíngue. Este, fortemente arraigado nas escolas, está vinculado a dispositivos construídos historicamente. O estudo possibilitou compreender outros sentidos para o processo ensino aprendizagem de línguas na contemporaneidade, tais como o desenvolvimento da consciência multilíngue e o desprendimento do modelo de falante nativo.

PALAVRAS-CHAVE: Contemporaneidade. Ensino médio. Enunciados. Discurso monolíngue. Práticas de translanguismo.

MONOLINGUAL DISCOURSE AND TRANSLINGUIST PRACTICES: A STUDY ON THE ENUNCIATED OF HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: With the exacerbated scientific and technological changes taking place in the world, as well as the economic, social, cultural and political interrelations, especially from the dizzying advance of the mass media, triggered a new organization of time and space, of signifiers and meanings. Based on this, this study discusses an activity developed in a high school class with the objective of analyzing how the monolingual discourse or practices translanguism practices are presented in the students enunciated. The

data are analyzed in the light of the studies developed by Foucault (2014), with regard to the enunciated. Of authors who reflect contemporaneity as Thompson (1998), Ortiz (2003), Canclini (2005), Hall (2005) and a critical perspective on the teaching of Language as Rajagopalan (2003), Assis-Peterson e Cox (2006, 2013), Moita Lopes (2006, 2013), Pennycook (2006), Zolin-Vesz (2015, 2016) e Severo (2016). The analysis pointed out that most of the students join the monolingual discourse. This stronghold rooted in schools is linked to devices built historically. The study made it possible to understand other meanings for the process of teaching language learning in the contemporary world, such as the development of multilingual awareness and the detachment of the native speaker model.

KEYWORDS: Contemporaneity. High school. Enunciated. Monolingual discourse. Translinguism practices.

1 . INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, com o processo de globalização e mundialização da cultura, configuram-se cada vez mais deslocamentos, rupturas, des-ordenamento cultural, des-centramento da modernidade. Assim, basta um rápido olhar para perceber como tem sido comum o processo de hibridismos linguísticos e culturais.

Neste contexto, o ensino de línguas não pode se restringir aos aspectos funcionais, a fim de desenvolver as competências e habilidades no trabalho de produção de texto e leitura. Tem sido frequente no ambiente escolar uma concepção de língua e linguagem como instrumento de comunicação e verbalização do pensamento, possuindo apenas uma variante linguística correta; o texto manifestado por algo escrito em que o autor quis dizer alguma coisa e leitura como a captura do sentido dado pelo autor. Além disso, é possível perceber uma resistência dos estudantes para desfazer esse imaginário, bem como para discutir a complexidade da linguagem tanto do ponto de vista simbólico que permite ser e estar com o outro no mundo quanto na produção de sentidos relacionados às práticas sociais.

Em relação ao ensino de inglês, é comum uma proposta baseada no falante nativo como o falante ideal, decorrendo daí o estudo das estruturas gramaticais, em nível fonológico, lexical e sintático, como garantia de aproximação do falante ideal.

É na escuta da sociedade hodierna, qual seja, de intensos fluxos linguísticos e culturais, que situam as discussões apresentadas neste artigo. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar como o discurso monolíngue ou práticas de translinguismo se apresentam nos enunciados dos alunos do ensino médio. Para tanto, foi trabalhado com os alunos uma reportagem exibida na TV Centro América – Cuiabá/MT, na qual abordou temas relacionados às questões ambientais do cerrado mato-grossense por

meio das personagens Tuiuiú- man e Capivara boy. A partir disso, foi solicitado aos alunos que desenvolvessem um diálogo entre estes personagens.

O artigo está estruturado da seguinte forma: primeiro, aborda algumas reflexões sobre o tempo presente, isto é, de intensos fluxos culturais e linguísticos. A seguir, discorre sobre o ensino de línguas na perspectiva monolíngue e práticas de translinguismo, evidenciando, com isso, conceitos de transglossia e transculturalidade na sociedade contemporânea. Na sequência, apresenta as contribuições de Foucault no que tange à formação discursiva. Por fim, destaca e analisa os dados à luz das discussões teóricas.

2 . ESCUTA DO TEMPO PRESENTE

Com as exacerbadas transformações científico-tecnológicas que ocorrem no mundo, bem como, as inter-relações econômicas, sociais, culturais e políticas, sobretudo a partir do avanço vertiginoso dos meios de comunicação, desencadearam uma nova organização de tempo e espaço, de significantes e significados.

De outro modo, nas sociedades contemporâneas, com o processo de globalização e mundialização da cultura, configuram-se cada vez mais deslocamentos, rupturas, des-ordenamento cultural, des-centramento da modernidade. Estas questões são refletidas por Thompson (1998), Ortiz (2003), Canclini (2005), Hall (2005).

Com a circulação cada vez maior de mensagens, há, cotidianamente, um intenso contato com muitas culturas, e por isto, como discute Canclini (2005), a identidade de um povo já não pode ser definida pela associação exclusiva a uma comunidade nacional. A noção de diversidade cultural se metamorfoseou em pluralidade da oferta de produtos e de serviços num mercado mundial concorrencial. Tal “cultura global” realizou no mundo uma alfabetização dos consumidores, socializando-os a um modo de vida global.

Posto isto, cabe refletir sobre os paradigmas de ensino de línguas. Não estamos descolados da materialidade social comentada acima. Assim, basta um rápido olhar para perceber como tem sido comum o processo de hibridismos linguísticos e culturais.

Segundo Rajagopalan (2003), nosso mapa conceitual de linguagem está muito atrelado ao estabelecido no século XIX, qual seja, “uma nação, uma língua, uma cultura”. Esta compreensão se mostra inviável para refletir a realidade do atual milênio, como disse acima, marcada cada vez mais por intensos fluxos culturais e linguísticos que permeiam o *modus vivendi* das sociedades atuais.

Avançando nessa discussão, destaco as reflexões de Moita Lopes (2013) quanto aos estudos linguísticos. Assim, destaca que:

Construtos como língua, norma, falante nativo, língua nativa, identidades linguísticas, comunidades de fala, competência, lusofonia, negociação interacional etc. têm sido cada vez mais criticados por se pautarem por essencialismos e homogeneidades linguísticas, em um mundo em que a hibridização, a mestiçagem, a superdiversidade e a mistura linguístico-identitária são cada vez mais evidenciadas, tornando necessária uma linguística das práticas e dos contatos em oposição a uma linguística das comunidades e da estrutura interior das línguas (MOITA LOPES, 2013, p. 29).

É com base nessa escuta do tempo presente que situa o propósito deste artigo, qual seja, refletir e analisar os enunciados dos alunos do ensino médio.

3 . A PERSPECTIVA MONOLÍNGUE NO ENSINO DE LÍNGUAS

A construção Estado-nação foi um dos pensamentos fundantes do discurso monolíngue. Segundo Hall (2005, p. 49), “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural”. Assim, a formação de padrões culturais na constituição do Estado-nação na modernidade forneceu elementos para criar no povo formas de pertencimento. Sobre isso, o autor aborda que:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2005, pp. 49-50).

A concepção de cultura nacional tem produzido sentidos com os quais podemos identificar por meio de símbolos e rituais nacionais que são partilhadas no dia a dia, dentre eles a língua.

Severo (2016), ao discorrer sobre o processo colonial de discursivização das línguas na América, afirma que a ideia de língua como unidade “favoreceu as políticas estatais centradas no modelo dos Estados modernos e racionalizados. ” Desse modo,

[...] a concepção de língua, herdada do modelo clássico e apropriada pelos Estados Modernos, centra-se na ideia de língua como espelho do pensamento e de que cada cultura (nação) teria sua própria língua, ratificando a sobreposição entre língua, cultura e pensamento (SEVERO, 2016, p. 18).

Nos estudos desenvolvidos por Zolin-Vesz (2016), o ensino de línguas geralmente tem sido trabalhado com quatro características que podem ser associadas a uma concepção monolíngue do conceito de língua, a saber: 1- o conceito de língua nacional, 2- língua como uma gramática, 3- língua como forma e 4- língua como representação escrita.

Cabe destacar que essas quatro características do conceito monolíngue de língua estão entrelaçadas, ou seja, há uma inter-relação entre língua como sistema abstrato, pertencente a um povo, manifestada por meio de códigos, regras, normas e que estas precisam ser incorporadas pelo (a) aprendiz através de uma representação escrita para assegurar o desenvolvimento de sua competência linguística.

4 . PRÁTICAS DE TRANSLINGUISMO: ALGUMAS NOÇÕES DE TRANSGLOSSIA E TRANSCULTURALIDADE

De acordo Assis-Peterson (2008), nas sociedades complexas da contemporaneidade, o cruzamento linguístico é um fenômeno inevitável, visto que cada vez mais pessoas vivem e interagem em espaços reais e virtuais, permeados por fluxos linguísticos e culturais que colocam em circulação, principalmente, o inglês, a língua da globalização. Entretanto, ao mencionar sobre esse fenômeno, sobretudo, em relação ao inglês, Assis-Peterson e Cox (2013) destacam a impropriedade da tese do imperialismo para explicar a difusão dessa língua nos tempos da globalização e da modernidade-mundo.

Segundo as autoras, a ideia de que o inglês é uma língua mundial, conforme proposto por Ortiz, é mais fecunda. Em *Mundialização e Cultura*, Ortiz (2003), para exemplificar a ressignificação da cultura local sobre a circulação de materiais simbólicos mundializados, destaca a impossibilidade de uma uniformidade linguística, como a hegemonia do inglês no mundo. A diversidade de usos determina estilos e registros particulares do inglês.

Outro posicionamento que coaduna com a explicação de Ortiz sobre o inglês como uma língua mundial é a de Rajagopalan. Segundo Assis-Peterson e Cox (2013), Rajagopalan denomina inglês do mundo pelo fato característico desse idioma pertencer “a todos aqueles que o usam para alguma finalidade em seu dia-a-dia”, com isso o que o modela é o desejo ou a necessidade de comunicação.

A partir dessas discussões, convém esclarecer as noções de transglossia e transculturalidade formuladas por Cox e Assis-Peterson (2008, p. 330). Elas fundamentam nas pesquisas sociológicas, antropológicas e análise de discurso para ressignificar os conceitos de língua e cultura. Assim, propõem que estes “sejam pensados como sistemas divididos, instáveis, em permanente estado de fluxo, em trânsito, vazando de uma fronteira para outra, entrecruzando-se, misturando-se, mestiçando-se, transformando-se.”

E continuam, o uso do prefixo trans nos termos cultura e língua/glossia traduz além do sentido de trânsito, circulação, o sentido da inexistência de fronteiras entre as línguas, entre palavras, entre culturas. Com isto, afirmam que “o núcleo duro da cultura é sempre transcultural e o núcleo duro da língua é sempre transglóssico (COX E ASSIS-PETERSON, 2008, p. 330).”

5 . ENUNCIADO PARA FOUCAULT

Segundo Foucault (2014), para entender o discurso é necessário questionar sobre as regras de sua formação, ou seja, descrever o que é enunciado e qual a sua relação na análise das formações discursivas.

Para conceituar enunciado, o autor reflete que este não é do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem. O enunciado não é uma estrutura, mas uma função que atravessa um domínio de estruturas e de enunciados possíveis, fazendo aparecer conteúdos concretos no tempo e no espaço. Sendo assim, que regras permitem que o enunciado apareça? Para que uma série de signos se torne enunciado é necessário fazer relação com outros enunciados.

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que postas em jogo pelo próprio enunciado; que define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2014, pp. 110-111).

Outra característica que diferencia o enunciado de uma série de elementos linguísticos se refere à relação que mantém com um sujeito. Entretanto, o sujeito do enunciado não diz respeito ao sujeito do sintagma linguístico. Desse modo, uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados enunciados na medida em que é possível assinalar a posição do sujeito. Ou seja, descrever a formulação de um enunciado consiste “em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (ibidem, p. 116).”

Mais uma característica, a função enunciativa é exercida a partir da existência de um campo adjacente. Este é constituído por outras formulações no qual o enunciado se inscreve e forma um elemento, bem como pelo conjunto das formulações que se refere. Assim, todo enunciado de algum modo reatualiza outros enunciados.

Um último aspecto, para que uma série de elementos linguísticos seja considerada e analisada como enunciado é necessária uma existência material. Contudo, a materialidade dos enunciados não é demarcada por aspectos sensíveis nem tampouco definida pelo espaço ou pela data da formulação. A materialidade dos enunciados está intrinsecamente ligada às instituições materiais. Além disso, obedece a um conjunto de condições e de limites, quais sejam, os que são impostos por outros enunciados, pela possibilidade de utilizá-lo, e ainda pela função que deve desempenhar.

O enunciado na sua materialidade está vinculado com um status, com um campo de utilização, permite transferências e modificações possíveis, faz operações de modo que sua identidade pode se manter ou se apagar.

Posto isto, vale conceituar o termo discurso e formação discursiva. Segundo Foucault, aquele compreende “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” e esta “é o princípio de dispersão e de repartição” dos enunciados (ibidem, 2014, p. 131).

Sendo assim, em que consiste a análise dos enunciados? Para Foucault, essa análise não objetiva realizar uma descrição total e exaustiva da linguagem, do que

foi dito. Nem tampouco tenta descobrir atrás das performances verbais um sentido secreto, oculto. A análise enunciativa se refere aquilo que foi dito, pronunciado ou escrito, aos elementos significantes utilizados e articulados. Com isso, o autor destaca que a análise enunciativa é uma análise histórica, indagando de que modo as coisas ditas existem, qual o significado de sua manifestação, o fato de terem aparecido e não outra em seu lugar. Entretanto, o fato do enunciado não ser oculto não significa que é visível. É necessário mudar a forma do olhar para que se possa reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo.

Retomando, o enunciado exerce uma função que se apoia em conjunto de signos e que, para se realizar, requer um referencial, ou seja, um princípio de diferenciação; um sujeito que assume uma posição, sob certas condições; um campo associado, qual seja, um domínio de coexistência para outros enunciados; uma materialidade, isto é, um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização.

6 . OS ENUNCIADOS DOS ALUNOS SOBRE O DIÁLOGO ENTRE TUIUIÚ-MAN E CAPIVARA BOY

Com base na leitura dos estudos desenvolvidos sobre o ensino de línguas na contemporaneidade, qual seja, um mundo cada vez mais interligado, com intenso fluxo de produção, circulação e recepção de informações e conteúdos simbólicos, foi desenvolvida uma atividade com os alunos do ensino médio que consistiu na produção de um diálogo entre Tuiuiú-man e Capivara boy.

Esta atividade foi inspirada na reportagem exibida pela TV Centro América, na qual abordou a criação de história em quadrinhos produzida por autores mato-grossenses. Estas histórias versam sobre temas como sustentabilidade, ecologia, meio ambiente, etc., por meio de personagens típicos da fauna local, como Tuiuiú e Capivara. Segundo os autores, a proposta central dessa produção é sensibilizar os leitores para a importância de atitudes sustentáveis.

Em sala de aula, foi exibida essa reportagem a fim de contextualizar os alunos para a atividade seguinte. Feito isso, foi sugerido aos alunos que produzissem um diálogo entre Tuiuiú-man e Capivara boy. O objetivo dessa atividade consistiu em analisar como o discurso monolíngue ou práticas de translinguismo se apresentam nos enunciados dos alunos do Ensino Médio.

Como discutido anteriormente, um enunciado sempre retoma outros enunciados. O enunciado não é uma estrutura, mas uma função que atravessa um domínio de estruturas e de enunciados possíveis, fazendo aparecer conteúdos concretos no tempo e no espaço. Desse modo, os enunciados dos alunos retomaram a reportagem exibida para manifestar suas preocupações com a escassez ou poluição das águas,

com as queimadas, com a dengue, com o lixo, dentre outros temas que estão inseridos em uma ordem discursiva em que todos os habitantes do planeta precisam pensar globalmente e agir localmente. Não é o foco desse trabalho analisar essa ordem discursiva, a proposta consistiu apenas em analisar os enunciados na perspectiva do discurso monolíngue e translíngue. Abaixo, apresenta-se um desses enunciados.

Texto 1

Tuiuiú-man: Oi Capivara Boy.

Capivara boy: Oi Tuiuiú-Man.

Tuiuiú-man: Ontem eu tive um dia muito ocupado. Salvei o rio da poluição, evitei um incêndio na floresta e salvei uma onça de caçadores.

Capivara boy: Que legal, posso ir com você na próxima?

Tuiuiú-man: Claro que não, você é muito jovem para isso.

Capivara boy: Por favor eu prometo que vou me comportar.

Tuiuiú-man: Quando você crescer nós podemos salvar o meio ambiente juntos, mas você pode fazer a sua parte, não jogando lixo, não desmatando, reciclando, etc.

Capivara boy: Oba, quando eu crescer quero ser igual você.

A grande maioria dos alunos tomou por base o paradigma de língua, geralmente, proposto pela escola, qual seja, cada língua deve ser pensada na sua especificidade, na sua territorialidade. No currículo escolar, comumente se percebe que cada disciplina propõe o que, como, por que ensinar, respondendo mais a aspectos técnicos que reflexivos sobre o status quo das sociedades contemporâneas.

Como já foi dito, o sujeito do enunciado consiste “em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.” Assim, as formas de discursivização dos alunos estão afetadas pelo dispositivo, historicamente construído, que inclui um conjunto amplo e heterogêneos de práticas e discursos que englobam leis, documentos, gramáticas, dicionários, instituições de ensino, entre outros, que ativam o discurso monolíngue.

Segundo Foucault (2014), a unidade central do discurso é o enunciado, porém, ele só é considerado como tal se estiver articulado às formações discursivas. Na análise em questão, é possível relacionar o discurso monolíngue em diversas formações discursivas, tais como: no projeto da modernidade de Estado-nação, na normatização e legitimação de uma língua oficial no país, nas instituições de ensino, na apresentação dos telejornais, entre outros.

O discurso monolíngue está fortemente enraizado no projeto desenvolvido pelo mundo moderno, qual seja, um território, uma nação, uma língua, uma identidade, conforme discutido por Rajagopalan (2003), Hall (2005) e Severo (2016).

Por outro lado, ficou evidente em um enunciado a ruptura com o discurso monolíngue, evidenciando, assim, práticas de translanguismo. Talvez isso se deu, em razão dos nomes híbridos dos super-heróis, Tuiuiú-man e Capivara boy. A seguir,

destaca-se o texto em que o aluno utiliza quatro línguas para produzir um diálogo entre os personagens.

Texto 2

Tuiuiú-man: Capivara Boy?

Capivara boy: ?

Tuiuiú-man: GG ser albañil.

Capivara boy: GG porque ser herói tá difícil.

Mulher aleatória: Aaahhhh a onça pintada malvada!

Tuiuiú-man: De novo a onça! Vamos lá.

Capivara boy: “PEI” “

Capivara boy. Tuiuiú-man: GG easy, vår uppgift är att vara hero!

Assim, em inglês utilizou GG para significar go, go (vamos, vamos); segundo ele é a forma como os jovens de sua idade se comunicam; os termos easy e hero (fácil e herói respectivamente); em espanhol albañil (pedreiro); e em russo, segundo o aluno, a expressão vår uppgift är att vara para significar “nosso trabalho é ser”. Estas línguas foram articuladas a uma quarta, português.

Como já dito, nas sociedades contemporâneas o cruzamento linguístico é um fenômeno inevitável, haja vista os fluxos linguísticos e culturais que, cada vez mais, permeiam o cotidiano das pessoas. Isto está presente nas interações em espaços reais e virtuais, nas telenovelas, no marketing empresarial, na publicidade, enfim, várias são as manifestações que demonstram que as fronteiras entre as línguas não são fixas.

Posto isto, o enunciado produzido pelo aluno tem como referencial a fluidez dos conteúdos simbólicos presentes nas sociedades globalizadas que possibilitam o cruzamento linguístico. Nesse contexto, a posição do sujeito do enunciado ao se vincular a inexistência de fronteiras linguísticas rompe com o discurso monolíngue e faz emergir estilos e registros de quatro línguas.

Os fluxos linguísticos e culturais presentes nas interações possibilitam observar um campo associado a práticas de translanguismo, a saber, as telenovelas, o marketing empresarial, a publicidade, entre outras.

Dadas as condições de produção, produzir um diálogo entre Tuiuiú-man e Capivara boy, possibilitou ao aluno uma materialidade discursiva que rompesse com o paradigma monolíngue. Com isso, a prática de translanguismo presente no enunciado do aluno filia-se a uma formação discursiva de perspectiva transcultural e transglóssico.

7 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o caminho percorrido aqui para analisar como o discurso monolíngue ou práticas de translinguismo se apresentam nos enunciados dos alunos do Ensino Médio, por meio de uma atividade desenvolvida em sala, ficou evidenciado que a grande maioria dos alunos se filia ao discurso monolíngue. Esta visão fortemente arraigada nas escolas vincula-se a dispositivos construídos historicamente, quais sejam, na própria constituição do Estado-nação, na oficialização de uma língua no Brasil, no encaminhamento do ensino de línguas pautado na concepção de língua como gramática, língua como forma, língua como representação escrita, língua como identidade de um povo.

Observou-se ainda, a presença tímida de hibridismos linguísticos. Embora a sociedade hodierna seja permeada por fluxos culturais e linguísticos, que colocam em circulação, principalmente o inglês, a língua da globalização, não foi elemento suficiente, nessa coleta de dados, para uma maior manifestação de práticas de translinguismo.

Vale mencionar que este estudo propiciou compreender melhor o que significa aprender e ensinar línguas na contemporaneidade. Com base em Assis-Peterson e Cox (2013) é preciso desvencilhar do modelo de falante nativo. Este é traumatizante para alunos e professores; para aqueles por não conseguirem se desligar do modelo de sua língua materna; para estes por se sentirem fracassados no seu objetivo de ensinar uma língua estrangeira.

Num mundo em que as fronteiras entre as línguas não são fixas, em que há cada vez mais intercâmbios simbólicos, precisamos construir, como discute Zolin-Vesz (2016), uma sala de aula em que os alunos possam, de igual modo, participar, criar sentidos, desenvolver sua consciência multilíngue e sua sensibilidade a diversidade linguística.

REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A. A. de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 47, n.2, 2008, pp. 323-340.

ASSIS-PETERSON, A. A. de.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópio**, v. 11, n.2, 2013, pp. 153-166.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos. Conflitos Multiculturais da Globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 227 p.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. The notion of transglossia and the phenomenon of linguistic mestizations in contemporary societies. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 20, 2006, pp. 131-151.

FOUCAULT, Michel. O enunciado e o arquivo. In: _____. **A arqueologia do saber**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 95-144.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.p.102.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). Introdução. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: _____. **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 234.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: _____. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143.

SEVERO, C. G. A invenção colonial das línguas na América. **Alfa**, 2016, pp.11-28.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 261.

ZOLIN-VESZ, F. Por uma pedagogia translíngue para o ensino de línguas. In: _____. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 143-155.

O MITO AMAZÔNICO: UMA TRADIÇÃO ORAL

Data de submissão: 30/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Micheline Tacia de Brito Padovani

Instituto de Pesquisa, PUC-SP

São Paulo, Brasil

mtbpadovani@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0365310019758361>

[...] Um contador de histórias é justamente o contrário do historiador, não sendo um historiador, afinal de contas, mais do que um contador de histórias. Por que essa diferença? Simples, leitor, nada mais simples. O historiador foi inventado por ti, homem culto, letrado, humanista; o contador de história foi inventado pelo povo, que nunca leu Tito Lívio, e entende que contar o que se passou é só fantasiar.

(Machado de Assis)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo de uma abordagem textual-interativa, objetivamos analisar e discutir o diálogo entre as imagens míticas amazonenses e sua reelaboração pelas vozes do narrador. Buscamos demonstrar que a imagem do narrador na sociedade rural amazonense, não pode ser compreendida fora do contexto social,

o valor social do contador de histórias que, sob os olhos da sociedade que ouve e observa a contação de histórias mítica e cheia de magia significa naquele contexto que o conhecimento dos antepassados está sendo partilhado, que alguém é conhecedor dos costumes e da palavra. Assim, veremos a representação de poder e conhecimento históricos sociais realizadas por meio da imagem do narrador, tendo em vista sua função como elemento articulador entre informações antigas e novas, contribuindo para manutenção da interlocução passado e presente, já que o enunciador além de restaurar o texto-fonte (o passado) de modo diferente, interpreta também o texto derivado (o presente) ao produzi-lo no presente. As reformulações textuais realizadas por meio da paráfrase e da repetição, que visam articular essas informações antigas e novas, contribuem para o processo de coesão textual. Diante disso, nos basearemos, em estudos de Fuchs (1982), Hilgert (1981), Fávero (1997), Coelho (2003), Loureiro (2001), Benchimol (2011), entre outros, nos quais podemos verificar que a paráfrase e a repetição são tidas como recursos linguísticos fundamentais para a língua, porque modificam enunciados intensificando-os, expandindo-os e reduzindo-os.

A literatura como área do saber/conhecimento tem abrangência que invade e interpreta os diferentes campos: sociais, culturais, econômicos e políticos. Essas manifestações humanas expressam, tocam e criam sentidos que alimentam a mente humana, trazendo ao homem o conhecimento do mundo. As mais instigantes formas de se acessar o mundo é possível com a literatura.

Todo e qualquer conhecimento pode nascer ou ser adquirido com a palavra literária, a literatura põe em cena as reflexões do papel humano no decorrer da história, com a memória afetiva do lugar de origem, resgata lembranças da infância, da juventude e da velhice do povo. É no contato social com a família que se inicia a apropriação e aprendizagem de leitura do mundo. Assim, as narrativas contadas em contexto familiar são alimentos fundamentais para o início das experiências com o mundo e com o imaginário.

As histórias despertam a imaginação, as emoções, o interesse, as expectativas... ouvir uma história e/ou contá-la e recontá-la é uma maneira de preservar as culturas, os valores e compartilhar o conhecimento. O primeiro contato da criança com o texto, geralmente, é por meio das histórias apresentadas, oralmente, por pais e familiares. Elas podem ser contadas em diversas ocasiões como: ao acordar durante uma tarde chuvosa, antes de dormir, preparando para um sono tranquilo e restaurador... Essa prática é extremamente importante, é o início do processo de aprendizagem.

Desde os primórdios da humanidade que existem os contadores de histórias, que se reuniam ao redor das fogueiras para contar histórias, assegurando na memória das pessoas: mitos, costumes, lendas, fatos históricos, causos, e os propagando de geração em geração. Segundo Caldin (2002, p. 5) “[...] nas sociedades primitivas, os contadores de histórias eram muito respeitados, pois se reputavam como a memória da comunidade”. Os humanos contam histórias desde o início do desenvolvimento das habilidades de comunicação e de fala, assim o ato de contar histórias promoviam momentos de união e confraternização, além de propiciarem a troca de experiências entre gerações, assim para Malba Tahan;

Desde os tempos mais remotos o homem, percebendo que cada habilidade que possuía era um recurso à sua disposição para conquistar o respeito e a veneração dos seus semelhantes, começou a cultivar o seu talento e a especializar-se nas artes. Para entreter àqueles que o cercavam e receber a sua aprovação e admiração, usava ele, com especialidade, a arte de contar histórias. Pouco a pouco, o contador de histórias tornou-se o centro de atenção popular pelo prazer que as suas histórias proporcionavam. (1964, p. 23).

As histórias narradas oralmente visavam compreender os mistérios trazidos pela natureza, como a criação do céu e da terra, os movimentos da lua, o surgimento do dia e da noite e até a criação dos homens. Na antiguidade, os contadores de histórias, denominados “aedos” pelos gregos, utilizavam fundamentalmente o recurso da língua falada, para reunir multidões encantadas com as sábias narrativas.

Sisto (2012) declara que não existe uma maneira única de contar histórias, pois cada contador conta a seu modo uma mesma história. Todavia, essa atividade requer certas habilidades que se tornam essenciais, como conhecimento acerca da história, a capacidade de estabelecer empatia entre os interlocutores, a preocupação com a linguagem não verbal, entre outros. Piza (2006, p. 19) destaca na atividade a influência do “[...] narrar na expressão do corpo, na tonalidade da voz e no olhar do contador para com os seus ouvintes.” Sisto (2012, p. 101) assevera que “[...] o contador de histórias é um todo orgânico que se expressa pela voz, pelo corpo e pelas expressões faciais [...]”.

De acordo com Busatto (2003, p. 9) “[...] o contador de histórias empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado.” Nesse contexto, destaca-se a importância dos contadores de histórias terem o conhecimento de que a comunicação não verbal interfere fortemente e positivamente na realização da atividade de contar histórias.

Silva et al. (2000, p. 53) ressalta que a comunicação não verbal;

[...] exerce fascínio sobre a humanidade desde seus primórdios, pois envolve todas as manifestações de comportamento não expressas por palavras, como os gestos, expressões faciais, orientações do corpo, as posturas, a relação de distância entre os indivíduos e, ainda, a organização dos objetos no espaço.

Lemos (2006, p. 3) destaca que “a comunicação não verbal é uma fonte muito rica em mensagens que incide sobre a comunicação verbal [...]”, posto que, os sinais não verbais podem confirmar, complementar ou mesmo contradizer a mensagem verbalizada. Para Guiraud (2001), é por meio de gestos, expressão facial, entoação de voz, postura, que os seres podem transmitir mensagens, ideias e emoções. De acordo com o propósito, os códigos corporais sugerem diferentes tipos, sendo eles: “[...] os substitutos da linguagem articulada, nos quais o gesto e a mímica suprem os sons, linguagem dos surdos-mudos [...]” e os “[...] auxiliares a linguagem articulada, nos quais os gestos ou outros movimentos do corpo acompanham a fala”, conforme Guiraud (2001, p. 6)

Consoante com as afirmações acima, Brenman (2012, p. 105) destaca que “as entonações vocais registram uma infinidade de emoções, que são constantemente alimentadas pelas reações dos ouvintes.” O autor acrescenta ainda que “a voz, por sua vez, não trabalha sozinha, ela reverbera em todo o corpo do contador: os olhos, os gestos, a expressão facial. O narrador oral é um artista da voz e do gesto.” (BRENMAN, 2012, p. 105).

Todo esse panorama torna evidente a estreita ligação entre os aspectos da linguagem não verbal e a contação de histórias. Nesse sentido, é indiscutível que a apropriação do conhecimento da linguagem não verbal amplia a percepção do contador de histórias com relação às interações, aumentando a qualidade da atividade da hora do conto.

O QUE É MITO

A palavra mito deriva do grego para significar história ou palavra. Tanto as lendas como os mitos não têm autoria conhecida, explicam a existência do homem e os mistérios da natureza. Apresentam como tema sentimentos básicos: paixão, amor, ódio e medo. O mito e lenda, às vezes, são confundidos, já que os limites de cada um são tênues, para Salomão Khéde (1990);

O mito diz por que as coisas são e como são, aplicando-se à universalidade da lei. A lenda vive da possibilidade de que as coisas sejam diferentes.

Na origem da lenda há um criminoso ou um santo, um monstro, aquele a partir do qual o escândalo ocorre. (p. 34).

Segundo Brandão (2000);

Apesar dos aspectos fantasiosos, dos elementos fantásticos e aparentemente ilógicos que o povoam, o mito é verdade para o povo que o cultiva, está profundamente enraizado no seu tecido social, distinguindo-se, portanto, da lenda e sobretudo da superstição. (p.54)

Assim, convém dizer que o mito “se liga a uma razão, a uma lógica, e a uma lei universal. A lenda é histórica, testemunhal e marginal, porque tem em suas origens o milagre ou o crime ocorridos em torno do herói” Salomão Khéde (1990, p. 34). Então, o mito caracteriza-se como uma primeira fala sobre o mundo, uma atribuição de sentido em interacional com a imaginação, para levar o homem à uma acomodação no mundo.

Sendo assim, o mito é uma narrativa de significação simbólica, é transmitida de geração em geração, considerada verdadeira ou autêntica dentro de um grupo social e que apresenta “à exigência de tomar-se um texto artístico como um complexo significativo de falas dispostas como se em ondas que se reiteram, se conflitam, se alargam como mirante simbólico do eu, nós, tu, o outro, os sujeitos das redes de relações linguístico-sociais” (AMARILLIS, 2005, P. 306). Neste capítulo, abordaremos a narrativa de *Iara* em que a personagem é o mito.

MITO AMAZONENSE E PARÁFRASE

A área rural é a que mais representa a identidade amazônica, pois tem uma ligação forte com as raízes tradicionais, prevalecendo à manutenção cultural por meio da tradição oral passada de geração para geração pelos habitantes mais antigos da região. É mais propício um ambiente mitológico pela forte relação com a natureza (animismo); neste, a sociedade está mais ligada às crenças culturais por ter preservado a cultura tradicional construída há muito tempo pelo caboclo amazonense.

De acordo com Benchimol (2011), o fato do caboclo amazonense ter uma relação tão estreita com a natureza merece atenção maior porque é exatamente

nesse ambiente onde os problemas se tornam muito complexos e diferenciados no tempo e no espaço por trazerem à discussão aspectos culturais, valores éticos e sociais gerados pelos homens e pelas sociedades. A interlocução dialógica entre imagens míticas e sua reelaboração pelas vozes do narrador oral tradicional em contexto social aponta para esse contexto cultural amazonense.

O mito em comunidades rurais na Amazônia tem forte representação identitária, apresenta-se como fator de ligação entre as raízes tradicionais e o contexto atual, mantendo a interlocução cultural por meio da tradição oral passada de geração em geração. A imagem do narrador na sociedade rural amazonense, não pode ser compreendida fora do contexto social, sob os olhos da sociedade que ouve e observa a contação de histórias míticas e cheias de magia significa que o conhecimento dos antepassados está sendo compartilhado, que alguém é conhecedor dos costumes e da palavra e, é capaz de reconhecer o passado, o presente e o futuro.

Em consonância Salomão Khéde (1990, p. 13) discorre que “o narrador é o doador de discurso. Ele é o dono da verdade una e indivisível”. O narrador é uma figura confiável para a comunidade, ao narrar o mito mostra-se competente em exprimir sentido à vida coletiva, às expectativas, aos sonhos, aos anseios e temores da sociedade. A memória é uma forma de celebrar os ancestrais: guerreiros, curandeiros, reis. A narrativa mitológica é uma forma de superar a morte e sobreviver as dificuldades, lembrar e contar histórias são fundamentais para refutar e afirmar o desejo de vida e de continuidade, em acordo com Tzvetan Todorov constatamos que “a narrativa é igual à vida; a ausência de narrativa, à morte” (2006).

Os ameríndios e os seus descendentes caboclos Benchimol (2011) em interlocução com Teodoro Sampaio o tupi caa-boc, “tirado ou procedente do mato”, desenvolveram sua cultura em íntimo contato com o ambiente físico, adaptando o ciclo de vida às características regionais e oportunidades econômicas oferecidas pela floresta, várzea e rio, deles retirando os recursos materiais de sua subsistência, os seus mitos e lendas.

A força social e cultural expressa na oralidade em voz enunciativa do narrador não é sua, mas em contexto interativo constrói-se como propósito de uma causa externa. A palavra vem de uma inspiração divina, que alimenta e preserva divindades no presente. A presença do narrador é primordial, que caracteriza-se como uma figura “que se transformou em contador de estórias, (alguém que não se apresenta como autor, não inventou os fatos narrados, mas presenciou-os ou soube deles por alguém, guardou-os na memória e os conta para outros)”, Coelho, 1993. A autora aponta que a condição de narrador primordial ocorre como uma máscara, como um personagem assumido pelo sujeito enunciador, que toma para si a função de mediador de uma projeção de verdade enunciativa, que cabe o sonho, a imaginação, a esperança, o desejo, os medos e anseios.

A paráfrase e a reformulação são marcadores capazes de delinear esse perfil, fazem parte da refutação argumentativa no momento enunciativo, mostram referências de testemunhal, ou seja, dá voz ao testemunho vivido pelo ouvinte que confia na história enunciada pelo narrador. Ao parafrasear a narrativa, o narrador primordial constrói uma relação confiável, não está em discussão se o mito é verdadeiro ou falso, está em jogo uma convenção narrativa que é partilhada oralmente e evoca tradições passadas.

As lendas amazônicas mexem com o imaginário do caboclo amazonense, pois a cada história contada e recontada, o ribeirinho se vê nesse mundo de sonhos e encantamentos que o faz, mesmo que seja por alguns minutos, esquecer da vida dura, comum aos que vivem no Amazonas.

Para Coelho (2003), as lendas são narrativas, são textos que ora descrevem entes sobrenaturais, ora apresentam uma história; referem-se a acontecimentos que ocorrem desde o longínquo passado, mas que podem ser contadas por qualquer pessoa a qualquer momento. Toda lenda transmite os ensinamentos e os valores da sociedade à qual estão vinculadas e, também, apresentam regras de conduta e explicam fenômenos da natureza. Para o mesmo autor, as lendas transmitem a cultura amazônica e que no meio social indígena eram utilizadas para explicar naturalmente a vida assombrosa no meio na floresta. As cheias dos rios, as fases da lua, as novas espécies de plantas que surgiam ao redor da aldeia, aqueles que subiram aos céus depois de uma batalha ou uma tragédia sem explicações. Para os indígenas e para os caboclos o maravilhoso é narrado sem ser cômico, há uma veneração.

A reformulação por meio da paráfrase no plano discursivo também é tratada por Fuchs (1985, p. 130) “como uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo”.

A autora evidencia que as possibilidades de manifestações parafrásticas não desprezam os fatores não linguísticos, pois são constituídos nas relações biossociais, assim paráfrase não se manifesta apenas na estrutura linguística, mas também se manifesta em situações em que os participantes se envolvem: o locutor com sua intenção e o alocutário com sua recepção/ interpretação.

Fávero (1997, p. 53, apud Fuchs, 1983) “a paráfrase é um mecanismo de reformulação pelo qual se restaura bem ou mal, na totalidade ou em partes, fielmente ou não, o conteúdo de um texto-fonte, num texto derivado”, a autora destaca ainda que a paráfrase funciona como elemento articulador entre informações antigas e novas, contribuindo para a coesão textual, já que o enunciador além de restaurar o texto-fonte de modo diferente, interpreta também o texto derivado ao produzir uma paráfrase.

Assim, notamos que o processo de reconstituição textual pode ser propiciado pela produção parafrástica numa perspectiva linguística cognitiva, uma vez que a

reformulação manipula os princípios de funcionamento da língua. Hilgert (2006, p.275) destaca que o parafraseamento é “uma estratégia de construção textual que se situa entre as atividades de reformulação, por meio das quais novos enunciados remetem, no curso da fala, a enunciados anteriores, modificando-os total ou parcialmente”. Para Fuchs “a paráfrase não é, em si mesma, uma propriedade de formulações linguísticas, mas o resultado de uma estratégia cognitivo-discursiva dos sujeitos” (p. 130-131).

RESULTADOS

A mito de lara mostra que a presença da figura feminina em contexto amazônico apresenta o empoderamento das mulheres em busca de representação social ou liberdade. Xavier (2007), na lenda está presente o maior empoderamento feminino que se tem conhecimento, pois representa a mulher guerreira, dona de sua vida e de seu corpo, são mulheres livres e emancipadas de corpo e alma, fora do controle masculino e das leis temporais dos homens, elas seguem as leis da natureza e da terra, da mãe terra.

A história da lara conta que ela é dona de uma beleza invejável. Reza a lenda que os irmãos sentiam inveja de lara, também **considerada corajosa guerreira** e, por isso, resolvem matá-la.

Todavia, no momento do embate, pelo fato de **possuir habilidades guerreiras**, lara consegue inverter a situação e acaba matando seus irmãos. (grifos nossos).

O mito de lara, especialmente, o trecho em destaque a presença da paráfrase por repetição de “guerreira”, evidencia-se que “a repetição é fundamental tanto em situações rituais como na interação cotidiana” Koch (2001, p. 118), a repetição na língua portuguesa, em especial, no Brasil são de ordem sintática e lexical. Fávero (1997, p. 71) destaca que “as repetições favorecem a coesão, porém esta não é sua única função, já que contribuem especialmente para a organização tópica; têm alta incidência na fala espontânea, advinda de uma característica do texto falado em que planejamento e execução co-ocorrem. Assim, ao retomar oralmente guerreira, mas com adjetivação diferenciada o narrador enfatiza a importância da figura feminina como mulheres livres, autônomas, sem nenhum homem que lhes dessem ordem ou controlassem seus corpos, atitudes ou comportamento. As guerreiras eram mulheres livres e emancipadas de corpo e alma, fora do controle masculino e das leis temporais dos homens, elas seguiam as leis da natureza e da mãe terra.

Os peixes do rio resolvem salvar a bela jovem transformando-a na sereia **lara**. Desde então, **lara** habita **os rios amazônicos** conquistando homens e depois levando-os ao **fundo do rio**, os quais morrem afogados.

Acredita-se que se o homem consegue escapar dos encantos de **lara** ele fica louco, num estado de torpor e somente um pajé poderá curá-lo.

A repetição com função de ênfase ocorre quando um item é repetido para ficar em evidência. A leitura do trecho do mito amazônico revela que o nome da

guerreira lara, fica em evidência porque o locutor destaca, enfatiza e retoma de forma enunciativa a importância, a coragem e todas as características que podem ser atribuídas a lara, o locutor evoca o ouvinte.

No excerto o processo de reconstituição textual parafrástica é utilizado para caracterizar a natureza amazônica. Loureiro (2000), discorre que como o caboclo ribeirinho vive em uma das maiores florestas, rica em fauna e flora da América, além de possuir uma grande extensão de rios, ele mantém uma estreita relação com a natureza e uma grande dependência dos rios.

Para o autor, “a relação do homem da Amazônia, do caboclo, com os rios é uma relação diretamente sensível. Não é uma relação memorialista de histórias contadas num tempo passado. Suas histórias, mesmo envolvendo densa mitologia, são histórias presentificadas” (LOUREIRO, 2000, p. 251). Em consonância com o discurso de Loureiro, Santos afirma que “a água é um elemento crucial, não só para a sobrevivência das guerreiras, mas principalmente para a realização dos seus rituais – ligação com a grande Mãe – Terra. A água apresenta-se como fonte de vida, força, fertilidade, pureza e energização, sempre presente em todo o contexto das Amazonas. Conseguem o seu alimento por meio da água, conquistam os seus amuletos – os muiquitãs no fundo do rio, apresentam os seus filhos a grande Mãe-Terra, sendo, portanto, instrumento da purificação ritual.” (2017, p. 30).

Nessa esteira, destacamos que o mito amazônico guarda a cultura, na fisionomia de contador de histórias e na intimidade com os elementos da floresta. Com os mitos e as lendas amazônicas têm-se a memória viva do povo da floresta, do índio ancestral, das margens dos rios a pairar no tempo num entrelaçamento de vozes discursivas. São essas vozes que ativam o discurso não grafado que verbera na textura das frases pronunciadas, nos avessos intemporais da floresta.

CONCLUSÃO

A pesquisa nos possibilitou compreender que a paráfrase e a repetição constituem-se como elementos de reformulação. Além disso, vemos que o sujeito/falante deve ser levado em consideração durante a produção textual, pois ao realizar um enunciado discursivo, pressupõe-se uma intenção que direciona o “o que dizer”. Assim, não resta dúvida de que a repetição e a paráfrase são recursos linguísticos, que auxiliam na promoção, manutenção e continuidade do tópico discursivo, favorecendo a compreensão.

A narrativa *lara*, recorte da pesquisa em questão, assim como as outras lendas e mitos da cultura popular do Amazonas, fazem parte da historicidade do caboclo amazonense, criada na tentativa de dizer o indizível por meio de fatos sobrenaturais que iam além do real e racional, mas que retratam situações cotidianas que misturam ficção, realidade, imaginário, drama, romance, graça e cujo espaço se concentra nos rios e florestas.

REFERÊNCIAS

AMARÍLIS, Tupiassú. Amazônia, das travessias lusitanas à literatura de até agora. *Revista Estudos Avançados* 19 (53), 2005, p. 299-320.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

ARAÚJO, Gabriel. *Truncamento e reduplicação no português brasileiro*. *Revista de Estudos da Linguagemísticos*, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.61-90, jan./jun. 2002.

BRANDÃO, Helena N. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

BRENNAN, Ilan. *Através da vidraça da escola: formando novos leitores*. 2. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CALDIN, Clarice Fortkamp. *A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto*. Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. 13, maio, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2002v7n13p25/5213>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CASTILHO, A. T. de. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. v. 1: Primeiras idéias. São Paulo: Humanitas Publicações / FFLCH/USP, 1998.

_____. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2004.

FÁVERO, Leonor. *Coesão e coerência textuais*. 11. Ed. – São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Aspectos da coesão no texto falado*. São Paulo: Linha d' Água, nº 11, p.49-56, junho 1997.

FÁVERO, L., ANDRADE, M. L. & AQUINO, Z. Correção no texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, M. H de M. M. (Org.) *Gramática do Português Falado*. vol. 7, 53-76. São Paulo: FAPESP/ Humanitas, 1999.

FÁVERO, L. FÁVERO, L. L. A propósito das marcas de correção no discurso oral culto. In: PRETTI, D. (Org.) *O léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 211-225, 2003.

FUCHS, C. *A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação?* Trad. João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 8, v. 8, p. 129-134, jan./jun. 1985.

GUIRAUD, Pierre. *A linguagem do corpo*. São Paulo: Ática, 2001.

HILGERT, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETTI, D. (ed.) *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

_____. Parafraseamento. In: JUBRAN, C. C. A.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006, p. 275-299.

HURCH, Bernhard et al. *Other reduplication phenomena*. Disponível em: <<http://reduplication.uni-graz.at/>> Acesso em: 10/09/2015

KOCH, Ingedore G. V. *A repetição como mecanismo estruturador do texto falado*. In: Encontro Nacional da ANPOLL, 7, 1993.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LE MOS, Ilsa Solka. *A comunicação não verbal: um estudo de caso*. UNIREVISTA, Porto Alegre, v. 1, n. 3, jul. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Lemos.PDF>. Acesso em: 17 maio 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese – Departamento de Letras, UFPE, Recife, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

_____. *Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa*. In: Veredas, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, jan./jun. 2002, p. 43-62. 106.

_____. *Perplexidades e perspectivas da Linguística na virada do milênio*. In: Mimeo, 2003.

PIZA, Carmelina de Toledo. *Entrou por uma porta saiu por outra, quem quiser que conte outra*. Americana, SP: Adonis, 2006.

SANT'ANNA, A. R. de. *Paródia, paráfrase e cia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Luciana Pereira da. *Prática Textual em Língua Portuguesa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

SILVA, Lúcia Marta Giunta da et al. *Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal*. Rev.Latino-Am.Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4, p. 52-58, ago. 2000. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2018.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

ASPECTOS SIMBÓLICOS DO ALEITAMENTO MATERNO

Data de submissão: 22/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Danielle de Fatima Silva Ferreira

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio
Pacelli

Universidade do Vale do Sapucaí

Av. Pref. Tuany Toledo, 470 – 37550-000

Pouso Alegre – MG – Brasil

e-mail: danielleferreirapsi@yahoo.com.br

RESUMO: O aleitamento materno exclusivo há anos encontra-se entre as prioridades governamentais nacionais. Embora tenha apresentado progresso, pesquisas indicam que a prevalência do aleitamento materno no Brasil segue abaixo do recomendado. O presente trabalho teve por objetivo fazer uma reflexão sobre a representação simbólica do seio e seu espaço na cultura brasileira, ressaltando a importância da amamentação e a influência que o meio sociocultural estabelece no período do aleitamento materno, sendo grande responsável pelo desmame precoce.

PALAVRAS-CHAVE: Amamentação.
Aleitamento materno. Preconceito. Seios

ABSTRACT: Breastfeeding has been a priority in Brazilian government and its policies. Although it has been showing progress, some researches indicate that the number of women breastfeeding in Brazil remains below the WHO recommendations. The present work aimed to make a reflection about the symbolic representation of the breast and its place in Brazilian culture, highlighting the importance of breastfeeding and its influence in the sociocultural environment which is established in the period of breastfeeding, being great responsible for precocious unwean.

KEYWORDS: Breastfeeding, prejudice, breasts.

1. INTRODUÇÃO

A gestação, o parto e a amamentação são processos biológicos mediados pela cultura. Desde a antiguidade, o aleitamento materno vem sendo questionado e sofre adaptações conforme o contexto histórico.

O presente trabalho tem como objetivo mostrar os benefícios do aleitamento materno, o único alimento natural, completo e complexo para os bebês, que promove também a criação de um laço extraordinário entre a mãe e filho. Existem fatores que influenciam na amamentação e seu desmame precoce, entre

eles o preconceito ao amamentar em público, um fator relevante, já que para o sucesso na amamentação, a família, sociedade e estados são de grande importância e responsabilidade.

Os seios são carregados de grande carga simbólica em suas diversas representações que normalmente estão ligadas à feminilidade, maternidade, fertilidade e santidade.

O seio desnudo, em função da amamentação, ainda é visto com preconceito por representar função erótica. Uma luta constante de mulheres que buscam através de blogs e grupos de encontro, modificar essa visão, reivindicando seus direitos a favor da vida.

A família, sociedade, órgãos públicos e profissionais da área da saúde, ressaltando a importância do psicólogo, são fundamentais para o sucesso no aleitamento materno, já que a amamentação é um processo influenciado positiva e negativamente por fatores biológicos, culturais, social e psíquico.

Conclui-se o presente trabalho, relacionando a influência do meio social na promoção do aleitamento materno e a importância do suporte psicológico oferecido à mãe nesse período.

2 . O ALEITAMENTO MATERNO

Segundo Oliveira e Souza (2010), a gestação, o parto e a amamentação são processos biológicos mediados pela cultura, sendo assim, fases naturais do ciclo reprodutivo.

Nos séculos XVIII e XIX (e mesmo nas primeiras décadas do século XX), era bastante disseminada a utilização de amas de leite, a “mãe preta”. As senhoras da elite da época usavam as amas de leite como substitutas do seu leite, que nem sempre era oferecido aos filhos das classes mais abastadas. Os veículos de comunicação da época, entre eles os jornais brasileiros, proclamavam e anunciavam o aluguel ou a venda de negras, com filhos pequenos, para amamentar os bebês de seus proprietários (REGO, 2001).

A difusão da produção e consumo do leite de vaca, do pasteurizado e do em pó, afirma Silva (1990), teve início há mais ou menos 40 ou 50 anos, facilitando assim, a atribuição à indústria, à difusão dos meios de propaganda e marketing, o abandono do aleitamento, como se a indústria moldasse os indivíduos que, massificados e robotizados, perdiam a sua identidade cultural e a contingência da escolha.

Depois de tantas décadas de “desmame comerciográfico”, rompia-se a cultura da amamentação e a alimentação por mamadeira passara a ser vista como natural. Alguns fatores que contribuíram para a adoção do aleitamento artificial foram a

crescente urbanização da população mundial, os fatores macroeconômicos e sociais, como, o ingresso de parcela do sexo feminino no mercado de trabalho e, o movimento pela igualdade entre os sexos e pela liberação da mulher, fundamentado no movimento feminista, explicam Figueiredo e Bueno (2015).

Para os autores supracitados, as Unidades Básicas de Saúde (UBS) também contribuíram para a ruptura da cultura da amamentação no Brasil. Agências internacionais como a Aliança para o Progresso e Food for Peace, dirigiram excedentes da produção de leite em pó para o Brasil, durante as décadas de cinquenta e sessenta. A indústria apresentava a alimentação com mamadeira como uma expressão de modernidade, fornecendo às mães, periodicamente, desde o nascimento de seu filho, sacos de leite em pó nos postos de saúde e unidades da Legião Brasileira de Assistência.

O Programa de Incentivo ao Aleitamento Materno, criado no Brasil, em 1981 pelo Ministério da Saúde, criava ações nas áreas da saúde, comunicação e educação, em junção com a sociedade civil. A estratégia básica era a do incentivo ao aleitamento materno, divulgando-se os benefícios do mesmo para o bebê (OLIVEIRA & SOUZA, 2010).

De acordo com Figueiredo e Bueno (2015) diversas iniciativas, com o intuito de aumentar as taxas de aleitamento materno, têm sido criadas. Destaca-se entre elas, o Banco de Leite Humano (BLH), que é definido como um serviço especializado, responsável por ações de proteção, promoção e apoio ao aleitamento materno. Estas ações são realizadas através de distribuição de leite humano aos lactentes impossibilitados de recebê-lo de sua genitora, além de treinamento, palestras e demonstrações.

O Banco de Leite Humano (BLH) tornou-se um diferencial muito importante, pois, mesmo sem o treinamento efetivo de toda equipe de saúde que cuida das crianças e mães, podia-se contar com funcionários capacitados, a fim de promover e apoiar o aleitamento materno (ALMEIDA & COLS, 2008).

Para Carvalho e Tamez (2005), o leite humano é um milagre da natureza, um líquido que está sempre em transformação. Sua composição é alterada a cada dia e a cada mamada, indo ao encontro das necessidades do bebê. O leite materno é uma mistura aquosa, rica em carboidratos, disponível pela manhã. No período da tarde e à noite, o leite será mais rico e gorduroso. O leite materno se adapta ao ambiente, produzindo células vivas e anticorpos em resposta a muitas doenças. Além destes benefícios, o leite humano tem uma baixa contaminação bacteriana e muitos elementos que impedem a sua deterioração. O leite materno se difere grandemente das fórmulas que é de consistência regular, sempre igual, de mamadeira em mamadeira, as mamadas de leite materno nunca são iguais. O leite materno é tão vivo e importante quanto o sangue que circula pelo corpo da mãe lactante.

A composição do leite materno varia de uma mulher para outra, podendo se modificar até mesmo de hora em hora. É uma solução complexa de carboidratos, proteínas e gorduras, adequada ao crescimento da criança em cada fase do seu desenvolvimento. O conteúdo mineral do leite materno é estável e relativamente independente de sua alimentação, com reservas de seu organismo, completando aquilo que falta na alimentação. As vitaminas lipossolúveis – A, D, E e K – pouco variam de uma amostra de leite para outra, porém, as vitaminas hidrossolúveis, como a vitamina C e todas as vitaminas do complexo B, dependem da ingestão diária da mãe. Quando as vitaminas hidrossolúveis não são bem armazenadas no organismo, precisam ser repostas em cada refeição (CARVALHO & TAMEZ, 2005).

A Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo Neves e Marin (2013) afirma que a amamentação o alimento ideal para o crescimento saudável dos recém-nascidos, auxiliando o desenvolvimento motor e cognitivo da criança protege o bebê de doenças crônicas e infecciosas, portanto, é recomendado que os bebês sejam, exclusivamente, alimentados com o leite materno desde suas primeiras horas de vida até completarem seis meses de idade ou mais.

Segundo Saldan e Venâncio (2015), nos primeiros anos de vida a amamentação é primordial para o desenvolvimento humano e tem impacto em curto e longo prazo para a criança. A alimentação complementar, é aconselhada a partir dos seis meses de vida, com a manutenção do aleitamento materno por dois anos ou mais.

Frota, Costa e Cols (2009) acreditam que as mães tenham conhecimento dos benefícios do leite materno para seus filhos, estando cientes de que o correto é amamentá-los, exclusivamente, durante os seis primeiros meses de vida. As mães têm vivenciado obstáculos, nos quais encontram contradições entre posicionamentos, dúvidas e dificuldades à prática do aleitamento materno.

Almeida (1999) define a amamentação como além de um fator social ou fenômeno biológico. A amamentação é uma categoria híbrida, construída através de características, propriedades e atributos que se definem tanto pela natureza como pela cultura.

Poucas crianças são amamentadas com leite materno exclusivamente por mais de algumas semanas. Nas sociedades onde é regra a amamentação, as mães normalmente introduzem alimentação complementar ou líquidos muito cedo. Uma das justificativas mais comuns dadas pelas mães para a interrupção da amamentação ou a introdução de outros alimentos, é a crença de que não terão leite suficiente ou que a qualidade do leite deixa a desejar (SILVEIRA & LAMOUNIER, 2004).

Para Carvalho e Tamez (2005) os principais obstáculos à prática da amamentação são: a falta de conhecimento da população em geral, dos profissionais de saúde e dos gestores; condutas inapropriadas e falta de habilidades dos profissionais de saúde; aspectos culturais; falta de confiança / baixa autoestima da mãe; falta de apoio

e suporte familiar e comunitário; trabalho da mulher; e promoção inapropriada de substitutos do leite materno. Estes fatores contribuem negativamente para a prática de amamentação e devem ser levados em consideração pelos profissionais de saúde.

As recomendações, para a alimentação da criança pequena se contradiz, muitas vezes, com as crenças e práticas arraigadas à cultura. No Brasil, a suplementação com água e chás é uma delas. Costuma-se introduzir os chás muito cedo, com o intuito de matar a sede da criança, acalmar, aliviar cólicas e tratar diferentes doenças, destacam Carvalho e Tamez (2005).

A Organização Mundial de Saúde, apoiada pela Academia Americana de Pediatria (AAP) recomenda, de acordo com Rego (2001), que novos alimentos sejam introduzidos a partir dos quatro a seis meses de idade, porém, o Brasil apresentou uma proposta na Assembleia Anual da OMS, realizada em maio de 2000, em que propõe que a organização adote, como política mundial de incentivo, a amamentação exclusiva durante os seis primeiros meses. Algumas indústrias fabricantes de leite em pó tem apresentado grande resistência ao projeto, que tem como objetivo diminuir os riscos imediatos da alimentação suplementar muito precoce, como desnutrição, doenças infecciosas e crônico-degenerativas, obesidade, hipertensão, arteriosclerose, alergia alimentar, entre outros.

A história da amamentação é construída pelo cotidiano das famílias nos seus ambientes sociais e culturais, por aspectos naturais e biológicos; é influenciada pelo ambiente doméstico, familiar, profissional e a comunidade. Pode-se dizer então, que o leite materno é biologicamente formado e o ato de amamentar é socialmente construído (GALVÃO & SILVA, 2010).

Para os autores supracitados, qualquer pessoa pode desfrutar de uma amamentação agradável, apesar da ausência de pessoas de apoio. Quando se tenta informar com paciência aqueles que não compreendem as necessidades particulares, a oposição pode ser vencida. A partir do momento em que a mãe, o marido e os outros membros da família aprendem a se conhecerem de uma nova forma e a compartilhar a vida de maneira prazerosa, o processo de redefinição de relações pode ser desafiador ou compensador.

3 . A SIMBOLOGIA DA MAMA E O PRECONCEITO

Seara (2012) explica que a mama tem estrutura glandular, que na mulher segrega e excreta leite após o parto, para alimentação do filho. É considerada um órgão duplo, pois está associada também às sensações sexuais e constitui um componente integrante do comportamento sexual. Na fase da adolescência, o desenvolvimento mamário indica a aproximação do corpo da adolescente ao da mulher adulta e salienta a sua feminilidade. As mamas, especialmente os mamilos,

são muito sensíveis à estimulação tátil, os quais respondem com ereção, que é produzida pela contração da musculatura lisa, componente da aréola e do próprio mamilo. As mamas produzem, na mulher, a excitação sexual, sendo assim, uma região erógena e fonte de prazer.

As mamas começam a se desenvolver na puberdade e, segundo Oliveira, Costa, Vieira e Freitas (2009), é responsável pela produção de leite. É formada por tecido glandular, por tecido fibroso de conexão de seus lobos e por tecido gorduroso, no intervalo entre os lobos. Cada mama apresenta uma aréola e uma papila na sua região central. Na papila mamária, ou mamilo, exteriorizam-se 15 a 20 orifícios ductais, que correspondem às vias de drenagem das unidades funcionantes, que são os lobos mamários. A glândula mamária, sendo um órgão par está apoiada sobre o músculo peitoral maior.

O seio adquire vários significados e representações simbólicas dentro de uma sociedade, em relação à maternidade. Além da nutrição física, ele representa as trocas simbólicas de afeto e exercita as várias possibilidades da maternagem. A psicologia e a psicanálise trazem sobre essa questão, uma construção teórica, enfatizando o seio como objeto pelo qual a mãe estabelece contato com seu filho e lhe proporciona não só o alimento, mas também o prazer e o acolhimento, explica Silva (2008).

O seio foi, por muito tempo, mais valorizado quanto aos aspectos relacionados à maternidade; porém atualmente, essa valorização tem se voltado ao seu significado de feminilidade. Ele é fortemente explorado como ícone de forte apelo sexual, ideia que é reforçada pela mídia (SILVA, 2008).

Rosa (2005) ressalta que, além de ter como função principal a produção de leite para a amamentação, a mama representa, para a mulher, importância psicológica. Tem papel fundamental na constituição da autoestima e autoimagem, pois embeleza o corpo feminino e tem função erógena e de atração sexual.

A mama é, provavelmente, a parte do corpo feminino com mais carga simbólica, sendo considerada como atributo de maternidade, devido ao contato com bebê, conforto, proteção e sua nutrição; à sexualidade e, por fim, à feminilidade, ressalta Seara (2012).

De acordo com Oliveira (2015), a carga simbólica dos seios está relacionada à cultura, podendo assim ser vista no aspecto maternal entre mãe e filho, proporcionando afeto, ou apenas como papel nutricional; porém, normalmente estão ligados à feminilidade, fertilidade, maternidade, santidade e, até mesmo, à vida.

O final do séc. XVIII e o séc. XIX foram períodos de intensas transformações sociais, econômicas, científicas e políticas. Monteiro, Gomes e Nakano (2006) destacam que o seio feminino foi politicamente transformado em fonte natural de alimento e o ato de amamentar foi visto como um direito natural de todas. Atualmente

vem criando-se novas discussões no que se refere à amamentação, marcando um novo modelo de assistência com enfoque tanto na questão biologicista materno-reprodutiva, como resquício do modelo higienista e, num segundo momento, enfocando a perspectiva de gênero na construção social.

As representações de mulher/mãe/nutriz são construídas através de cada cultura, como nos mostram Monteiro, Gomes e Nakano (2006). O seio pode ou não ser erótico e estar ligado à sexualidade. Dependendo da cultura, o leite pode representar forte aspecto simbólico e o aleitamento, pode estar além do aspecto biológico e nutricional. A função nutricional do seio se manteve, por muito tempo, sendo então recente, a sua erotização na cultura ocidental. No final da idade média, a nudez passa a ter sentido erótico, prejudicando, de certa forma, o aleitamento materno e a visão do outro perante o ato de amamentar.

Oliveira (2015) explica que a demanda trazida pelos movimentos feministas e os que defendem o aleitamento materno, insiste na exposição pública dos seios femininos e assumem um papel simbólico na luta pela desvinculação de seu total papel erótico. Trata-se de a mulher ter total liberdade para determinar qual papel ela deseja que o seu corpo assuma, a partir da sua própria demanda, não se tratando, na verdade da negação do erotismo, mas da escolha da mulher.

3.1 PRECONCEITO

Pinheiro (2011) define o preconceito como valores que consiste em juízos preconcebidos perante as representações que o sujeito tem sobre a realidade. Essas construções não são apenas individuais, a cultura exerce papel importante para sua elaboração.

Borges (2006) explica que ideias elaboradas, organizadas e desenvolvidas sobre determinado assunto necessita de reflexão, análise e síntese, essas são chamadas de conceito, porém antes de estabelecermos conceito sobre algo, formamos um preconceito, que seria a primeira compreensão sobre. Esta opinião se forma sem reflexão e pode, muitas vezes, ter sentido negativo, quando ficamos nele, sem desenvolvê-lo, sendo limitados e impedidos de ver as coisas de uma maneira mais ampla e desenvolvida. Porém, ele também pode ser positivo, quando é bem desenvolvido e esclarecido numa busca de ampliar o conhecimento sobre algo.

Existem diferentes preconceitos referentes aos direitos humanos, complementa Borges (2006), como direitos individuais e direitos públicos, que se referem à concepção individualista da pessoa humana, sendo usada geralmente para denominar uma parte dos direitos fundamentais, sendo ela, a dos direitos civis concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, por isso, não são suficientes para traduzir a amplitude dos direitos humanos.

Para Caniato (2008), o preconceito é uma estratégia perversa de opressão do processo discriminatório. Isto se explica, porque vivemos em uma sociedade democrática que oferece segurança aos indivíduos civilizados. O preconceito é atribuído aos indivíduos através dos moldes propostos pela indústria cultural, por meio de representações ideológicas. Os indivíduos então deixam de pensar criticamente se respaldando em pré-julgamento. A violência do preconceito produz no indivíduo, sentimento de culpa e pode trazer prejuízos psicológicos.

4 . UMA RELAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA E A AMAMENTAÇÃO EM PÚBLICO

Segundo Lima, Leão e Alcântara (2014) a amamentação é um processo influenciado positiva e negativamente por fatores relacionados à mãe, como características da personalidade, ansiedade, estresse e sua atitude frente à situação de amamentar a criança, à gestação, condições de parto, o período pós-gestacional e o temperamento da criança. Também sofre a influência de fatores circunstanciais, como o trabalho materno, a geração e as condições do cotidiano. Esses aspectos influenciam nas justificativas dadas ao desmame precoce ou à continuidade do aleitamento. É um sistema de valores e crenças que afeta e influencia as práticas do cuidar, transformando-se através da interação com o meio social.

Separar o papel sexual do seio de seu papel maternal tem sido uma difícil tarefa para as mães brasileiras, explica Oliveira (2015). Essas mães têm planejado encontros coletivos, com o objetivo de compartilhar experiências e denunciar o preconceito sofrido por elas. Cita também a internet como ferramenta de grande importância na articulação política, principalmente as redes sociais, onde eventos como a “Marcha das Vadias”, “Mamaço” e “Toplessaço”, têm sido criados e organizados. Apesar de o território cibernético ter se mostrado conservador, ele tem sido de grande importância em movimentos como estes, que são representativos para a abertura do debate acerca do seio desnudo e sua apropriação do espaço público.

Apesar de ONGs e associações exercerem um intenso trabalho para promover e divulgar os conhecidos benefícios da amamentação para saúde do bebê, Oliveira (2015) destaca que o olhar opressor da sociedade parece não ter tido grandes avanços à prática em locais públicos, que ainda é vista como transgressora.

No ano de 2011, aconteceu o primeiro evento no Itaú Cultural, porém a repressão ao seio desnudo de mães lactantes continuou a ocorrer nos anos que se seguiram, em outros espaços culturais, como em novembro de 2013, no Sesc Belenzinho, em que uma mãe foi orientada por uma funcionária do local a se dirigir à sala de amamentação, pois era proibido amamentar no local onde se encontrava com o seu bebê. No Sesc Belenzinho, em São Paulo, o Mamaço reuniu cerca de 30 mães, Oliveira (2015).

A situação novamente acontece, acrescenta Oliveira (2015), quando em fevereiro de 2014, outra mãe foi repreendida no espaço do MIS (Museu da Imagem e do Som), ao amamentar sua filha, na época com sete meses de idade. Foi realizado então, no mesmo mês, um Mamaço no MIS, com a participação de cerca de 40 famílias contra a proibição. Em dezembro do mesmo ano, a Pinacoteca de São Paulo também foi cenário de proibição à amamentação, quando um segurança do local, na exposição do artista Ron Mueck, repreende uma mãe, ao amamentar sua filha de quatro meses. Após o episódio, foi feita uma denúncia, via Facebook, e outro Mamaço foi organizado ao final de janeiro de 2015, contando com a participação e organização do Matrice, grupo de apoio à amamentação.

É importante destacar a luta e a vitória nos campos dos direitos civis, conquistadas por mães que, apesar da resistência da sociedade em aceitar a exposição do seio desnudo para amamentação em locais públicos, conseguiram um Projeto de Lei, proposto pelos vereadores Aurélio Nomura (PSDB), Patrícia Bezerra (PSDB) e Edir Sales (PSD), que se tornou Lei sancionada pelo prefeito Fernando Haddad (PT). É a lei nº 16.161, de 13/04/2015, que garante à mãe o direito de amamentar em qualquer estabelecimento na cidade de São Paulo, prevendo multa para quem descumpri-la (OLIVEIRA, 2015).

A amamentação, segundo Sampaio, Falbo, Figueira e Cols (2010), está conectada diretamente ao inconsciente, em especial, ao desejo do outro e à posição do sujeito em relação a sua cadeia de significante. Antecipar ou estender o desmame acontece por inúmeros aspectos, podendo ser eles, por caráter biológico, histórico-cultural, econômico-social e psíquico.

Como exemplo, podemos citar uma prática cultural que, nas entrelinhas, priva a mãe de amamentar em público. Muitas mulheres sentem um constrangimento ao amamentar publicamente, pois, na maioria das vezes, são retalhadas, sofrendo uma rejeição social. Como forma de superar este contratempo é preciso que a sociedade apoie a mãe a amamentar seu bebê, a qualquer hora, em qualquer lugar. Mesmo estando em local privado ou coletivo, afinal a mulher precisa estar tranquila e à vontade para suprir a fome da criança ou reconfortá-la, se necessário. A mensagem de uma mãe, em período de amamentação, para a sociedade e familiares é de que este ato é natural, sendo uma prática padrão da mulher moderna (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA, 2014).

A mãe de Marina de 3 anos e Samuel, de 3 meses, contribui com seu depoimento: “Acho que todas as mulheres deveriam amamentar. Como não dá para ficar em casa o tempo todo (...), muito menos deixar a criança chorando de fome na rua, as mulheres devem amamentar em público. Vou continuar a amamentar o meu filho em público até ele desmamar. (...) Talvez algumas pessoas, pelo menos as que convivem comigo, comecem a ver o aleitamento com mais naturalidade” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA, 2014).

A Organização Pan-Americana (2014) traz informações de que é preciso superar as barreiras que impedem amamentação em público, desta maneira, esta prática poderá ser vista, novamente, como uma norma social valorizada e sendo a única maneira de alimentar a criança.

Diante de todas essas questões, percebemos que amamentação não se baseia apenas em um ato individual, mas ela também tem seu contexto sociocultural, influenciada pela sociedade e pelas condições que cada mulher está inserida. Podemos perceber estes aspectos através do levantamento histórico da amamentação, ao longo da evolução da humanidade (RESENDE & OLIVEIRA, 2012).

Adotar atitudes positivas em relação ao ato de amamentar, como orientação às mães; apoio e conscientização pode ser um ponto de ação. Em contrapartida, explicam Rollins, Lutter, Bhandari e Cols (2016), as atitudes negativas que estão relacionadas à licença maternidade incorreta, falta de oportunidade para amamentar ou tirar o leite no local de trabalho, a coerção sofrida pela mãe ao amamentar em público, também se encontram como prejudiciais na prática do aleitamento materno. É preciso levar em conta que amamentação é uma atitude pessoal, que sua eficácia depende exclusivamente da mulher. Para ser valorizada pela sociedade, a amamentação precisa de um acordo com a Declaração Inocente do “reforço a uma ‘cultura da amamentação’ e sua defesa vigorosa contra incursões de uma ‘cultura da mamadeira’”. É possível rever os conceitos sob o ato de amamentar, já que vivemos em uma era onde a comunicação e a propaganda social especializada tem-se inovado.

Para Resende e Oliveira (2012), o profissional da saúde tem um papel essencial na promoção dos recursos naturais e ambientais da amamentação, seja ela natural ou artificial.

Haslinger, Santos, Alves e Cols (2011) falam sobre o trabalho do psicólogo, como sendo o de explorar os medos, ansiedades e frustrações que impedem a mãe de desenvolver um vínculo funcional com o bebê. O acolhimento à mãe associado à escuta qualificada possibilita que a mulher expresse seus sentimentos, auxiliando na relação afetiva entre ambos e contribuindo para uma amamentação prazerosa.

O aconselhamento, em amamentação, ajuda no fortalecimento da mãe, para combater as pressões, trabalhando no aumento da autoestima e autoconfiança, que ocorre através do estabelecimento de uma relação construtiva entre profissional e mulher (RESENDE & OLIVEIRA, 2012).

Todas as mulheres, em teoria, podem vir amamentar uma criança, caso estejam física e psicologicamente estáveis. Para que isso ocorra, é preciso ter em mente que não tem regras fixas a serem seguidas. Ao amamentar, destacam Resende e Oliveira (2012), a mulher vivencia um sentimento único de cuidado e intimidade. Cada mulher dá um sentido singular ao ato, dependendo de como está sendo contemplado e, o significado dado à maternidade pela mãe, ao se relacionar com seu filho.

Nesta fase, Louzada (2008) afirma que é importante o suporte psicológico. Através dele, é incentivada a prática da amamentação, informando, lembrando os benefícios e facilidades para seu êxito. O papel do psicólogo é ajudar a mãe a se conscientizar sobre suas emoções que estão presentes neste período, podendo estar presente nas fases pré-natal e pós-natal. Junto com outros profissionais, o psicólogo contribui para o sucesso da amamentação, evitando o desmame precoce e os possíveis problemas acarretados por ele.

O psicólogo deve levar em conta questões exclusivas do período de amamentação, bem como mecanismos psicológicos e biológicos, auxiliando as mães a quebrar os possíveis obstáculos dessa fase; ajudando-as a lidar com seus conflitos emocionais; desenvolvendo a autoconfiança para amamentar. O apoio psicológico no puerpério, período onde se desencadeia fortes emoções, pode influenciar no andamento da amamentação, completa Louzada (2008).

Não há muitos registros sobre o papel do psicólogo, no ato de amamentar. O que podemos perceber é que os aspectos psicológicos é um dos fatores que influenciam de forma direta no sucesso ou insucesso da lactação. Louzada (2008) aponta que a fonte de trabalho do psicólogo, nesta questão, seria a exploração das emoções da mãe durante o processo, junto com outros profissionais da saúde, ajudando a promover ações; evidenciando que, além dos benefícios físicos, a amamentação também reflete positivamente na subjetividade da mãe e do bebê e; por fim, contribuindo nas suas relações sociais.

Basso, Rocha e Esqueda (2008) trazem a psicologia hospitalar, como uma área diferenciada das outras, pois se pretende, principalmente, humanizar a prática dos profissionais de saúde dentro do contexto hospitalar. A psicologia abrange uma clientela diferenciada e um local distinto, visando a um trabalho psicológico sob uma nova perspectiva, conduzindo uma mudança na concepção da prática social e coletiva, o que vem resultando na ampliação do seu campo, que tem dado mais destaque a área da saúde.

Os autores supracitados concluem que é necessária a discussão sobre a atuação da psicologia na saúde hospitalar e de que forma esse trabalho contribui para a sociedade. A psicologia comunitária é outra área da psicologia que busca a melhoria das relações dos sujeitos e destes com seu ambiente. O ato de amamentar favorece o contato direto entre a mãe e o bebê e essa interação, favorece o estabelecimento de vínculos afetivos, indispensáveis para o desenvolvimento emocional ao longo de toda a vida.

As dificuldades encontradas no processo de amamentação podem estar relacionadas à falta de informações a respeito da importância e das vantagens do aleitamento materno, sendo obrigação do governo, fazer com que as pessoas tenham acesso a essas informações, orientando e promovendo estratégias no processo educativo (BASSO, ROCHA & ESQUEDA, 2008).

Segundo a Organização Pan-Americana (2014), é necessário, além das diversas resoluções, iniciativas, políticas, diretrizes em nível mundial, para proteger, promover e apoiar o aleitamento materno. Também são de extrema importância que se criem novas estratégias de promoção e comunicação fundamentadas nas evidências dos benefícios para as crianças, que não se restringem apenas à redução do risco de infecção. Tais estratégias devem informar que as crianças estariam mais bem preparadas para a economia global se fossem amamentadas através do seio materno, visto os efeitos positivos nos níveis de inteligência; que as mães teriam maior proteção contra doenças como câncer; que a família e a sociedade seriam favorecidas com a economia de gastos na saúde e; que o meio ambiente seria protegido contra os milhões de latas e mamadeiras descartados nos aterros sanitários.

É necessário que se promova um ambiente social em que as mães se sintam livres para amamentar a qualquer hora, onde estiver, recomenda a Organização Pan-Americana (2014).

4.1 FAMÍLIA, ESTADO E AMAMENTAÇÃO

Oliveira e Moreira (2013) concebem a amamentação como uma prática progressista que está vinculada ao cenário social e familiar. Faz-se uma interface com a realidade histórica, econômica, cultural e política. Ao longo dos anos, ações para a saúde da mulher e da criança vêm sendo desenvolvidas.

A amamentação é um fenômeno complexo, e traz diversas variáveis de natureza fisiológica, psicológica, social e volitiva, dentre outras. A mulher, explica Lima, Leão e Alcântara (2014), tem a liberdade para optar pela amamentação, porém, o Estado é o responsável por garantir esse direito, gerando as condições para que a mesma amamente se optar por, e puder fazê-lo, é papel da sociedade, respeitar o direito da mulher e da criança.

De acordo com Oliveira e Moreira (2013), as políticas de saúde favorecem ações que correspondem à proteção coletiva, provisórias ou permanentes, contra alguns riscos sociais em relação às técnicas, estratégias, instrumentos e objetivos, que são pautados e introduzidos, a fim de promover a seguridade e o bem-estar social. Segundo Ministério da Saúde (2004), todos os profissionais de serviços e gestores de saúde devem atentar-se às recomendações da Convenção dos Direitos Humanos, em específico, aos direitos da Criança, em acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1989. Em igualdade, todos devem estar atentos com respeito à Constituição Federal, que assegura às puérperas/ 120 dias de licença maternidade, que esteja livre de qualquer prejuízo, seja ele de qual ordem for. A mulher tem o direito de amamentar o filho entre duas em duas horas, com pausa de meia hora, direito este que resguarda a alimentação da criança até os seis meses de idade.

A sociedade como um todo é obrigada a se desfazer de quaisquer atos de

discriminação ou violência que possa causar algum empecilho à opção da mulher amamentar, seja em qual lugar for, mesmo em espaços públicos. Referente ao Estado, Lima, Leão e Alcântara (2014) explicam que é sabido sobre os fundamentos do direito à amamentação em sua ordem social. Fica obrigado a recolher-se de medidas cabíveis à sua efetivação, em condições adequadas, deixando qualquer ato, executivo ou legislativo, que vá de encontro a estes direitos. Compreende-se que no artigo 6º, que exprime as palavras entre os direitos fundamentais sociais, o direito à saúde e à maternidade, junto ao artigo 227, que coloca à família, à sociedade e ao Estado, o dever de assegurar com prioridade, os direitos primários da criança que está relacionado à vida saudável, alimentação e cuidados.

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho procurou expor os benefícios do aleitamento materno tanto para a mãe quanto para o bebê, indicada pela OMS, ocorrendo no mínimo, nos seis primeiros meses de vida. Teve como objetivo maior, trazer questões como o preconceito da amamentação em público influencia o desmame precoce.

Assim explica Oliveira (2015), que apesar de ONGs e associações fazerem um intenso trabalho para promover e divulgar os conhecidos benefícios da amamentação para saúde do bebê, o olhar opressor da sociedade parece não ter tido grandes avanços à prática em locais públicos, que ainda é vista como transgressora.

Como exemplo, a Organização Pan-Americana (2014) cita a rejeição social como uma prática cultural que, nas entrelinhas, priva a mãe de amamentar em público, levando ao sentimento de constrangimento.

Foi observado, através da leitura e análise dos textos previamente selecionados, que a amamentação é fortemente influenciada por questões biológicas, sociais e psicológicas; sofrendo influências psicossociais.

A família e a sociedade desempenham um papel fundamental na promoção e sucesso da prática da amamentação. O papel do pai também exerce grande influência, já que compartilham da mesma experiência.

O trabalho do psicólogo é explorar os medos, ansiedades, frustrações que impedem a mãe de desenvolver um vínculo funcional com o bebê, trabalhando, simultaneamente, com uma equipe multidisciplinar, que muito tem a acrescentar às nutrizas, apoiando, esclarecendo e auxiliando durante todo o processo da amamentação, garantindo assim, o sucesso no aleitamento materno.

Esse estudo revelou que, apesar de inúmeras estratégias de incentivo ao aleitamento materno, as percepções das nutrizas não se modificaram significativamente ao longo do tempo, sugerindo-se que, além do incentivo do aleitamento materno por meio de publicidade e discursos, sejam criadas estratégias a fim de atingir a

sociedade em geral, contando com o apoio do poder público, para garantir o sucesso da amamentação.

Lima, Leão e Alcântara (2014) afirmam que é garantido à criança o direito à alimentação saudável e em condições de higiene e segurança adequadas, como dimensão de atenção e cuidado. É garantido à lactante, o direito a amamentar, garantindo condições para fazê-lo, se assim escolher, sem prejuízo ou relativização de quaisquer direitos e sem sofrer quaisquer formas de violência ou discriminação, por parte da sociedade ou do Estado.

É certo que a maternidade exige flexibilidade, adaptações, deslocamentos e prioridades, porém essa tarefa deixa de ser árdua com a cooperação e apoio de familiares e sociedade.

O ato de amamentar é uma ação perfeita entre mãe e filho! Que ela possa se tornar uma realidade em nossa sociedade, quando todos se conscientizarem da magnitude da relação estabelecida entre mãe e bebê.

REFERÊNCIAS

DE ALMEIDA, Gabriela Garcia. et al. (2008). **Proteção, Promoção e Apoio ao Aleitamento Materno no Hospital Universitário**. Revista Ciência e Saúde /coletiva Vol.13. nº 2. Rio de Janeiro. jan/mar Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000200024&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 07 mai 2016.

ALMEIDA, José Aprígio Guerra de. (1999). **Amamentação: Um Híbrido Natureza-Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, ISBN: 978-85-85239-17-4.

BASSO, Ilda; ROCHA, José Carlos Rodrigues; ESQUEDA, Marilene Dias. (2008) **II Simpósio Internacional da Educação Linguagens Educativas: Perspectivas Interdisciplinares da Atualidade**; Universidade de Sagrado Coração de Jesus – USC; Bauru, SP: USC, 2008. Disponível em: http://www.usc.br/biblioteca/pdf/sie_2008_psic_arti_aleitamento_materno_um_relato_de_experiencia.pdf. Acesso em: 21mar 2016.

BORGES, Alci Marcus Ribeiro. (2006). **Direitos Humanos Conceitos e Preconceitos**; Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 11, nº. 1248, 1 dez. 2006. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/9225/direitos-humanos>. Acesso em: 17abr 2016.

CANIATO, Angêla Maria Pires. (2008). **A Violência do Preconceito: A Desagregação dos Vínculos Coletivos e da Subjetividade**. Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia. Vol. 60 nº 2. Disponível em: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/228/181>. Acesso em 09 mar 2016

CARVALHO, Marcus Renato; TAMEZ, Raquel Nascimento. (2005) **Amamentação Bases Científicas**. Vol. 02. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

FIGUEIREDO, Maria Claudia Diniz. et al. (2015). **Human Milk Bank: The Breastfeeding Counseling and the Duration of Exclusive Breastfeeding**. Rev. Bras. Crescimento Desenvolv.Hum. vol.25, n.2. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/103016>. Acesso em: 09 jun 2016.

FROTA, Mirna Albuquerque. et al. (2009). **Fatores que interferem no Aleitamento Materno**. Revista Rene. Fortaleza (CE). Disponível em: <http://www.revistarene.ufc.br/10.3/html/6.htm>. Acesso em: 09 jun 2016

GALVÃO, Dulce Maria Pereira Garcia; SILVA, Isília Aparecida. (2011). **Vivências de Amamentação da Criança Portuguesa em Idade Escolar**. Rev. Esc. Enferm. USP, vol.45, n.5, ISSN 0080-6234. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n5/v45n5a04.pdf>. Acesso em: 15 mar 2016

HASLINGER, Camile. et tal. (2011). **O Desejo de Amamentar: Uma Visão da Psicologia Sobre o Processo de Amamentação**. IV Jornada de Pesquisa em Psicologia. Desafios Atuais na Práticas da Psicologia. 25 e 26 de novembro de 2011. UNISC – Santa Cruz do Sul Disponível em: http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/10216/42 Acesso em: 15 fev 2016.

LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira; LEÃO, Thiago Marques; ALCÂNTARA, Miriã Alves Ramos. (2014). **Proteção Legal à Amamentação**, na Perspectiva da Responsabilidade da Família e do Estado do Brasil. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdisan/article/viewFile/75649/79186>. Acesso em: 01 mar 2016.

LOUZADA, Viviane Borges. (2008). **Amamentação como Ato Psicossocial**. Monografia apresentada como requisito parcial a obtenção do título de bacharel em Psicologia, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Governador Valadares. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdisan/article/viewFile/75649/79186>. Acesso em: 14 jun 2016.

MONTEIRO, Juliana Cristina dos Santos; GOMES, Flávia Azevedo; NAKANO, Ana Márcia Spanó. (2006). **Amamentação e o Seio Feminino: Uma Análise Sob a Ótica da Sexualidade e dos Direitos Reprodutivos**. Revista Contexto Enfermagem Vol. 15 nº 1 Florianópolis. Jan/Mar. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100018. Acesso em: 04 jun 2016.

DE OLIVEIRA, Ana Cristina. et al (2009). **O Câncer de Mama**, Suas Implicações e as Considerações de Enfermagem sobre a Dor. Monografia para obtenção do grau de bacharel em Enfermagem, apresentada à Área de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Vale do Rio Doce – Governador Valadares. Disponível em: <http://www.pergamum.univale.br/pergamum/tcc/Ocancerdemamasuasimplicacoesasconsideracoesdeenfermagemnador.pdf> Acesso em: 11 jul 2016.

OLIVEIRA, Nayara de Jesus; MOREIRA, Michele Araújo. (2013). **Políticas Públicas Nacionais de Incentivo à Amamentação: a In(Visibilidade) das Mulheres**; ID-545-20(3)-juç-set-2013.pdf. Artigo de Revisão. Disponível em: [http://repositorio-racs.famerp.br/racs_ol/vol-20-3/ID-545-20\(3\)-jul-set-2013.pdf](http://repositorio-racs.famerp.br/racs_ol/vol-20-3/ID-545-20(3)-jul-set-2013.pdf). Acesso em: 02 ago 2016.

OLIVEIRA, Pamela Luiza Paiva. (2015). **Teta: Os Papeis Simbólicos do Seio Desnudo na Sociedade Brasileira Urbana Atual**. Trabalho de conclusão de curso de pós-graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos do Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://myrtus.uspnet.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/artigo_tetas_os_papeis_simbolicos_do_seio_desnudos_na_sociedade_brasileira_urbana_atual_pag_01_a_82.pdf Acesso em: 14 mai 2016.

DE OLIVEIRA, Maria Inês Couto. et tal (2010), **Avaliação do apoio recebido para amamentar: Significado de mulheres usuárias de unidades básicas de saúde do estado do Rio de Janeiro**. Ciênc. Saúde coletiva. 2010, vol. 15, n.2. ISSN 1413-8123. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000200036. Acesso em: 14 jul 2016.

OMS (2014). **Amamentação: Uma Questão Contemporânea Em Um Mundo Globalizado**; Semana Mundial de Aleitamento Materno, 1 a 7 de agosto; Nações Unidas; Aliança Mundial para Ação em Aleitamento Materno (WABA). Disponível em: <http://www.paho.org/bra/images/stories/Documentos2/brief%20report%202014%20portugues.pdf>. Acesso em: 07 set 2016.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. (2011). **Preconceito, Moralidade e Educação Moral para a Diversidade**. Revista Brasileira de Educação Vol. 16 nº 43 jan/abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a12.pdf>. Acesso em: 09 jul 2016.

REGO, José Dias. (2001). **Aleitamento Materno**. Vol. 01. São Paulo: Atheneu.

RESENDE, Kenia Mirele; DE OLIVEIRA, Diana Maria Vale. (2012) **A Amamentação como Fator Relevante no Estabelecimento do Vínculo Mãe e Filho**. http://www.iptan.edu.br/publicacoes/anuario_producao_cientifica/arquivos/revista1/artigos/Artigo_Kenia_Diana.pdf. Acesso em: 14 jul 2016.

ROLLIS, Nigel C. et al (2016). **Por que Investir e o Que Será Necessário Para Melhorar as Práticas de Amamentação?** Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília. Disponível em: <http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/ess/v25n1/Amamentacao2.pdf>. Acesso em: 14 set 2016.

ROSA, Rodolfo de Oliveira (2005). **Estudos de Parâmetros Físicos de Qualidade de Imagem em Mamografia Convencional Usando Método Monte Carlo**. <http://antigo.nuclear.ufrj.br/MSc%20Dissertacoes/Rodolfo/TESERODOLFO.pdf> Acesso em: 23 ago 2016.

SALDAN, Paula Chuproski. et al. (2015). **Práticas de Aleitamento Materno de Crianças Menores de Dois Anos de Idade com base em indicadores da Organização Mundial da Saúde**. Rev. Nutr. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732015000400409. Acesso em: 20 mar 2016

SAMPAIO, Marisa Amorim. et al (2010). **Psicodinâmica Interativa Mãe – Criança e Desmame**. Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol. 26 n. 4, pp. 613-621 Out-Dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/05.pdf>. Acesso em: 19 jul 2016.

SEARA, Maria de Lourdes Pereira dos Santos. (2012) **Imagem corporal e função sexual das mulheres mastectomizadas**; Tese Submetida ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação de medicina da Universidade de Lisboa, como Parte do Requisito Necessário Para Obtenção do Título de Mestre. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7346>. Acesso em: 19 jul 2016.

SILVA, Luciana Codognoto da; DAUBER, Lia. (2008). **Da Amamentação aos Afetos da Vida Adulta**; Revista Interbio v. 2 n. 2 ISSN 1981-3775. Disponível em: http://www.unigran.br/interbio/paginas/ed_anteriores/vol2_num2/arquivos/artigo1.pdf. Acesso em: 21 jul 2016.

SILVA, Antônio Augusto Moura da. (1990): **Amamentação: Fardo ou Desejo? Estudo Histórico-Social dos Saberes e Práticas sobre Aleitamento na Sociedade Brasileira**. Ribeirão Preto (SP): Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.pgsc.ufma.br/arquivos/amamentacaofardooudesejo.pdf>. Acesso em: 19 jul 2016.

SILVEIRA, Francisco José Ferreira da; LAMOUNIER, Joel A. (2004). **Prevalência do Aleitamento Materno e Práticas de Alimentação Complementar em Crianças com até 24 Meses de Idade na Região do Alto Jequitinhonha, Minas Gerais**. Revis Nutr. Vol17 nº 4 Campinas Oct/Dec 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250041310_Prevalencia_do_aleitamento_materno_e_praticas_de_alimentacao_complementar_em_crianças_com_ate_24_meses_de_idade_na_regiao_do_Alto_Jequitinhonha_Minas_Gerais. Acesso em: 19 jul 2016.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós-graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós-graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista..

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aleitamento 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 22, 23, 24, 26, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 63, 66, 68, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 98, 102, 103, 116, 117, 122, 125, 128, 130, 135, 141, 153, 178

B

Bilinguismo 88, 92, 102

C

Competência leitora 119

Componente curricular 13, 14, 21, 22, 113, 119, 120

Conteúdos culturais 76

Cultura 23, 29, 32, 40, 42, 43, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 78, 79, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 102, 104, 110, 112, 115, 117, 118, 121, 124, 128, 136, 142, 143, 144, 145, 151, 155, 156, 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 175, 176

E

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 35, 36, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 107, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 150, 151, 160, 178

Enunciados 29, 40, 47, 48, 100, 111, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 150, 152, 158

G

Gênero discursivo 28, 29, 31

Gênero textual 41, 130, 137

I

Inconsistências 51

Intercultural 22, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 63, 67, 68, 73, 74, 76, 77, 79, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 98, 99, 100, 103, 109

Interculturalidade 28, 30, 35, 36, 63, 64, 66, 67, 68, 99, 110, 112

Interferência 37, 39, 44, 47, 48

Interlíngua 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53

Internacionalização 105, 106, 107, 108, 109, 112, 116

Inter-relações 141, 143

L

Leitura 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 27, 36, 73, 83, 91, 102, 111, 112, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 142, 147, 153, 158, 174, 178

Letramento 12, 24, 36, 88, 89, 90, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 103, 120, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 151, 178

Língua 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 125, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 150, 152, 153, 158, 160, 161, 178

Linguagem 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 35, 36, 48, 50, 60, 111, 112, 115, 117, 122, 124, 126, 129, 134, 136, 139, 142, 143, 146, 151, 154, 160, 161, 178

Língua inglesa 6, 7, 8, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 37, 47, 48, 112, 113, 118, 178

Língua portuguesa 37, 47, 48, 63, 72, 73, 75, 76, 78, 87, 88, 90, 91, 93, 97, 100, 101, 102, 119, 121, 122, 125, 127, 130, 131, 132, 137, 140, 158, 161, 178

Línguas 2, 3, 5, 11, 12, 15, 27, 28, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 71, 73, 74, 76, 77, 80, 82, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 108, 113, 114, 116, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 178

Literatura 5, 51, 54, 55, 74, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 153, 160

M

Materiais didáticos 51, 73, 92

Mitos 12, 101, 153, 155, 156, 159

P

Povos indígenas 88, 89, 90, 91, 92

Práticas 12, 23, 27, 28, 31, 34, 36, 40, 49, 63, 71, 72, 73, 76, 77, 87, 90, 92, 97, 99, 103, 106, 109, 122, 123, 125, 128, 135, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 166, 169, 176, 177, 178

Práticas de translinguismo 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 150

R

Recursos linguísticos 23, 55, 60, 152, 159

Representação simbólica 162

Representações 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 43, 100, 133, 163, 167, 168, 169

S

Sistema linguístico 47, 53

Sociocultural 14, 39, 64, 68, 73, 80, 91, 99, 112, 162, 171

T

Tarefas 7, 41, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 71, 78, 80, 81

V

Variação linguística 13, 14, 15, 21, 24, 26

Violência 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 169, 174, 175



**EDITORIA
ARTEMIS**
2020