

ANA CRISTINA BORGES FIUZA
NATÁLIA FONTE BOA ROMUALDO
(Organizadoras)

BONS PROFESSORES NÃO GUARDAM SEGREDOS

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA EM DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Ana Cristina Borges Fiuza
Ana Laura Rabelo Belo
Aline Taís Cara Pinezi
Cinthia Pires dos Santos
Judith Mara de Souza Almeida
Juliana Bertucci Barbosa
Henrique de Oliveira Moreira
Natália Fonte Boa Romualdo
Priscila Marques Toneli
Talita de Cássia Marine
Tamara Aparecida Lourenço

BONS PROFESSORES NÃO GUARDAM SEGREDOS
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA EM DIFERENTES
CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM



ANA CRISTINA BORGES FIUZA
NATÁLIA FONTE BOA ROMUALDO
(Organizadoras)

**BONS PROFESSORES NÃO GUARDAM SEGREDOS
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA EM DIFERENTES
CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

1ª Edição

Quipá Editora
2024

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B721 Bons professores não guardam segredos : reflexões sobre o ensino de língua em diferentes contextos de aprendizagem / Organizado por Ana Cristina Borges Fiuza e Natália Fonte Boa Romualdo. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2024.

87 p. : il.

ISBN 978-65-5376-387-6

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-387-6

1. Educação. 2. Professores. 3. Língua – Ensino. I. Fiuza, Ana Cristina Borges. II. Romualdo, Natália Fonte Boa. III. Título.

CDD 371.1

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em setembro de 2024

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

APRESENTAÇÃO

Ah... Que saudade dos tempos de escola!

Saudade dos amigos, das merendas, das brincadeiras e, claro, de algumas aulas que se tornaram inesquecíveis graças a alguns professores(as). Dona Irene, professora de física, conseguiu nos ensinar as Leis de Newton com uma facilidade inacreditável, sempre nos convidando a participar de experimentos divertidos. Seu João também não ficava atrás: até hoje nos lembramos das canções que ele criava para a memorização das danadas regras gramaticais da língua portuguesa. Sem dúvidas, eram bons professores!

Assim como Irene e João, muitos outros(as) profissionais da educação ficaram/ficam profundamente marcados na memória de inúmeros estudantes e para o resto de suas vidas. Pare e pense: quais professores(as) marcaram a sua jornada estudantil? Seja no ensino básico, na graduação ou até mesmo na pós - sempre haverá um(a), mesmo que as memórias não sejam tão positivas assim. Mas, neste momento, vamos trazer à tona as melhores lembranças deles(as)!

Evocar a memória desses bons professores que fizeram parte de nossa jornada acadêmica, nos convida a refletir sobre o que é ser um bom professor. Será que basta propor dinâmicas aos alunos e criar canções com macetes gramaticais? O que faz com que seja atribuído o qualificador “bom” ao profissional que ensina?

Baseando-nos em pesquisas realizadas ao longo da história, do ponto de vista do próprio profissional docente, ser um bom professor, para a maioria, relaciona-se à dimensão técnica da profissão, ou seja, ter a capacidade de educar de maneira adequada e inteligente, agindo de maneira assertiva e eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Ter conhecimento sobre as últimas tendências pedagógicas e tecnologias educacionais e boa capacidade de organização.

Do ponto de vista do aluno, um bom professor é aquele que explica de forma clara e acessível, demonstra paciência e empatia, e está disponível para ajudar além das aulas. Ele inspira e motiva com entusiasmo, utilizando métodos inovadores e dinâmicos. Também é justo e imparcial, fornecendo feedback construtivo e adaptando-se às necessidades dos alunos, criando um ambiente positivo e estimulante para o aprendizado.

Ah! A essa altura você deve estar se perguntando por qual motivo escolhemos o título “Bons professores não guardam segredos” para este livro. E a resposta é muito simples: acreditamos na ideia de que educadores excepcionais compartilham abertamente

seus conhecimentos, experiências e metodologias. Ao invés de restringirem informações ou técnicas de ensino valiosas, esses professores promovem um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo, onde todos têm a oportunidade de crescer e se desenvolver.

Eles entendem que a disseminação do saber fortalece a comunidade acadêmica e prepara melhor os alunos para enfrentar desafios futuros. Além disso, ao não "guardar segredos", os bons professores incentivam a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade, essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. E, nos próximos capítulos, exemplos disso não faltarão.

No capítulo 1, Ana Cristina Fiuza convida os(as) leitores(as) a refletirem sobre suas práticas por meio de sua própria narrativa enquanto professora de língua espanhola há dezenove anos. A partir do termo "*ensinaraprender*", ela busca aprender e ensinar, simultaneamente, como observadora atenta do cotidiano escolar, procurando nas sutilezas do dia a dia em sala de aula novas formas de criar experiências e percepções.

Em seguida, no capítulo 2, Priscila Toneli e Juliana Bertucci abordam sobre algumas questões frequentes de professores de língua portuguesa ao corrigirem produções textuais na escola, especialmente quando se deparam com usos não convencionais das normas da Gramática Tradicional, como no caso dos sinais de pontuação.

Logo, no terceiro capítulo, Natália Romualdo revisa alguns conceitos essenciais à teoria e à prática do Letramento Emocional (LE), sobretudo, o amor. Em seu texto, ela reflete sobre sua trajetória como estudante e, atualmente, como uma professora de Português como Língua Estrangeira que busca implementar o LE em sua sala de aula.

No capítulo seguinte, Cinthia Santos e Talita Marine relatam uma proposta didática desenvolvida por elas em uma investigação anterior, intitulada "Consciência e adequação linguísticas: uma proposta didática com o poema-slam". As autoras chamam a atenção para a necessidade de uma abordagem mais atrativa e relevante para os alunos nas aulas de língua portuguesa, visto que a desmotivação muitas vezes advém do distanciamento entre o conteúdo ensinado e a realidade dos estudantes.

Judith Almeida e Ana Laura Belo, no capítulo 5, relatam e analisam experiências envolvendo as especificidades relacionadas à avaliação da aprendizagem no processo de construção de conhecimentos, considerando estudantes com necessidades específicas: deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, distúrbios e transtornos de aprendizagem. As autoras buscam compreender quais práticas avaliativas ou procedimentos podem tornar a avaliação mais acessível para estudantes com necessidades específicas.

Mais adiante, Henrique Moreira apresenta-nos um recorte de sua pesquisa prévia, intitulada “Análise da integração curricular de língua portuguesa no ensino médio integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro”. Nesse capítulo, o autor busca fornecer um panorama do ensino do português no contexto citado e sugerir propostas úteis para docentes e leitores interessados no tema.

No último capítulo Aline Pinezi e Tamara Lourenço encerram os trabalhos com chave de ouro convidando-nos para uma reflexão sobre o ensino da língua estrangeira além da gramática ou da preparação do aluno para o mercado de trabalho; voltando o olhar sobre uma nova perspectiva do ensino que nos convida a uma reflexão constante de *como e para quê* fazê-lo, preparando o estudante para as situações da vida cotidiana, o reconhecimento de seus valores e crenças, reconhecendo também o valor do outro.

Em uma tentativa de ampliar nossas discussões e experiências, reunimos aqui várias reflexões sobre o ensino de língua em diferentes contextos de aprendizagem, buscando ampliar nosso diálogo em forma de pesquisas acadêmicas, cada um a seu modo, em suas diferentes experiências, trazem contribuições para esse debate. E, no mesmo intuito, fica o convite a você leitor(a) para também entrar nessa discussão, trazendo suas ideias, suas críticas e experiência.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1 **09**

A PERSONALIZAÇÃO DO *ENSINARAPRENDER* E A DIMENSÃO AFETIVA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Ana Cristina Borges Fiuza

CAPÍTULO 2 **18**

ANÁLISE DO USO NÃO CONVENCIONAL DA VÍRGULA E DO PONTO FINAL NA DELIMITAÇÃO DE ORAÇÕES E PERÍODOS EM TEXTOS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

*Priscila Marques Toneli
Juliana Bertucci Barbosa*

CAPÍTULO 3 **37**

UMA REFLEXÃO SOBRE O LETRAMENTO EMOCIONAL NAS AULAS DE PLE: PORQUE SEM AMOR, ESTUDANTES E PROFESSORES, NADA SERIAM

Natália Fonte Boa Romualdo

CAPÍTULO 4 **46**

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE ENSINO DE LP NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM ENFOQUE PARA QUESTÕES ENVOLVENDO VARIAÇÃO ESTILÍSTICA E ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA

*Cynthia Pires dos Santos
Talita de Cássia Marine*

CAPÍTULO 5 **57**

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS COM ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

*Judith Mara de Souza Almeida
Ana Laura Rabelo Belo*

CAPÍTULO 6 **68**

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: NOVAS
POSSIBILIDADES

Henrique de Oliveira Moreira

CAPÍTULO 7 **78**

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO: O PAPEL DO DOCENTE E DO EDUCANDO NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Aline Taís Cara Pinezi
Tamara Aparecida Lourenço

SOBRE OS AUTORES **85**

SOBRE AS ORGANIZADORAS **87**

CAPÍTULO 1

A PERSONALIZAÇÃO DO *ENSINAR* APRENDER E A DIMENSÃO AFETIVA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Ana Cristina Borges Fiuza

INTRODUÇÃO

“Sólo un sentido de invención y una intensa necesidad de crear llevan al hombre a rebelarse, a descubrirse y descubrirse a sí mismo con lucidez”.
(Pablo Picasso)

Sou professora de língua espanhola e essa é uma das minhas grandes paixões. Durante esses dezenove anos de profissão, já fui várias versões de mim mesma. Já fui a professora que só repetia o que aprendeu, a professora que se incomodou, se questionou, se expôs durante o mestrado e tentou (re)construir um outro caminho e agora com o doutorado, se revirou do avesso e permitiu-se conhecer-se “*al revés*” como afirma Picasso nessa epígrafe que inicia este capítulo, uma professora que se permitiu descobrir-se a si mesma com lucidez.

Como professores temos claro para nós que estamos sempre em processo de edificação. A professora que sou hoje já é diferente da que fui ontem e com certeza diferente da que serei amanhã. Sou resultado de minhas histórias vividas, pensadas, sentidas e nem sempre imaginadas.

Este capítulo pretende convidar você leitor(a) a embrenhar-se na sua própria prática por meio da minha narrativa. Sou uma narradora do cotidiano e, como tal, observo nas entrelinhas, nas sutilezas diárias do cotidiano escolar em busca de *aprenderensinar*, pois acredito que quanto mais aprendemos menos temos a necessidade de querer apenas ensinar.

Ensinaraprender assim grafado em justaposição, traz a reflexão dos pesquisadores do cotidiano de que há termos indissociáveis que não se pode concebê-los separados, não há como isolar o ensinar do aprender, por exemplo. Nesse sentido Nilda Alves (2015, p. 94) esclarece que é “a única possibilidade da existência desses termos – um tem relação com o outro e só existem nessa relação”, e convencida disso, também me aproprio desse modo de escrever.

Com esse olhar de pesquisadora do cotidiano, busco nas sutilezas do meu fazer docente caminhos para criar novas experiências e percepções. Assim, em minhas aulas de língua espanhola para alunos do ensino médio integrado busco, constantemente, provocar momentos de construção do conhecimento do idioma, mas também de si mesmos.

O processo de aprender um idioma é diferente de qualquer outro devido a sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas e culturas, e isso requer não somente habilidades cognitivas, mas também habilidades sociais e comunicativas. O indivíduo organiza seu mundo de maneira única e a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade social que demanda interação entre o ambiente linguístico e mecanismos internos do aprendiz.

Além disso, é válido observar que diferentes fatores influenciam no êxito do aprendizado, e um dos mais importantes na hora de aprender um idioma estrangeiro são as emoções do aprendiz relacionadas a esse processo, pois elas podem facilitar ou dificultar seu desempenho.

AS EMOÇÕES E O APRENDIZADO DE LÍNGUAS

Parto da premissa de que não aprendemos apenas com a mente, mas com o corpo todo. Dessa forma, para aprender um idioma faz-se necessário que a proposta de *ensinoaprendizagem* considere as emoções envolvidas nesse processo.

Vários estudiosos ao longo dos anos vêm destacando a necessidade de voltar o nosso olhar para a dimensão afetiva. Marshall (1988, p. 378) referindo-se ao que Aristóteles dizia há 2.000 anos atrás, afirma que "nada há no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos".

Adélia Prado (2015), poetisa mineira, nos alerta que "o que a memória ama, fica eterno" e em busca de tornar o aprendizado da língua espanhola como um processo eterno para meus aprendizes, busco incessantemente, considerar a dimensão afetiva na elaboração das aulas.

No campo da neurociência, Iván Izquierdo neurocientista argentino, após dedicar-se grande parte de sua vida ao estudo da neurobiologia da memória e do aprendizado, afirma que "as memórias adquiridas em estado de alerta e com certa carga emocional ou afetiva são melhor lembradas que as memórias de fatos inexpressivos ou adquiridas em estado de sonolência" (Izquierdo, 1989, p. 97). Isso se deve ao fato de que "os estados de alerta,

afetivos e emocionais se acompanham da liberação de hormônios periféricos e neurotransmissores centrais”, e “várias dessas substâncias afetam a memória”.

Já na década de 80 Stephen Krashen (1987) discutia o efeito do filtro afetivo na aquisição de uma língua estrangeira e segundo ele quando a ansiedade do aprendiz está mais baixa, ele aprende com mais facilidade, alertando ainda, já naquela época sobre o papel das emoções no processo de aprender uma segunda língua.

Krashen defendia que três fatores emocionais devem ser levados em consideração para a aprendizagem: a motivação, a ansiedade e a autoestima. Segundo ele, esses três fatores exercem um papel importante no processo, devido ao fato de que é necessário ter um controle sobre eles. Quando o aprendiz tem motivação e segurança de si mesmo, os resultados do processo de aprendizagem de línguas são melhores. Da mesma forma, ele afirma que quando um aprendiz não tem uma experiência positiva cria uma espécie de barreira emocional que impede que a informação ou a retroalimentação chegue de maneira certa, afetando geralmente os resultados da aprendizagem.

Quando o contexto de aprendizagem é um centro de idiomas em que os estudantes, que ali estão, buscam esse aprendizado por sua própria vontade, a motivação intrínseca para aprender o idioma já está presente. No entanto, em um contexto de ensino médio integrado, em que a língua espanhola é parte integrante das disciplinas obrigatórias que compõem a grade curricular do curso, nem sempre essa motivação intrínseca existe ou está bem consolidada.

Com base nisso, Silva (2020) ao fazer um estudo desses dois contextos de aprendizagem, ou seja, em aulas facultativas e obrigatórias de língua espanhola em um centro profissionalizante em busca de compreender a influência do filtro afetivo na aprendizagem do idioma, ressalta que

este entendimento não sugere que a modalidade obrigatória possa ser classificada como ‘inadequada’ ou ‘menos indicada’ para a aquisição de um idioma, e sim, que será preciso um esforço maior por parte do docente para entender o que acontece quando um estudante se sente desinteressado ou desmotivado (Silva, 2020, p. 130).

Para nós, professores, é extremamente importante ter consciência dessa condição para que possamos utilizar esse conhecimento e melhor direcionar o processo de *ensinaraprender* uma língua estrangeira. Vale ressaltar ainda que, nem sempre a motivação, autoconfiança e interesse são suficientes para garantir o sucesso no aprendizado do espanhol pois existem outros fatores envolvidos, no entanto, sem dúvidas

a motivação é “um fator significativo para o processo de ensino e aprendizagem e é preciso usufruir da autoestima do educando para instigá-lo a buscar, progressivamente, mais conhecimento” (Silva, 2020, p. 144) e, vemos a personalização da aprendizagem como um dos caminhos possíveis para atingir esse objetivo.

PERSONALIZAÇÃO DO ENSINARAPRENDER

A personalização da aprendizagem é um tema estudado por profissionais da Educação na Europa, Estados Unidos e também é um tema de crescente interesse entre pesquisadores e educadores brasileiros. Para Bonacina, Barvinski e Odakura (2014) a personalização da educação faz-se necessária e pode ser implementada com diversos instrumentos, porém com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), será possível direcionar o ensino para desenvolver a autonomia e estimular o desenvolvimento das competências e habilidades dos aprendizes, de modo que os professores orientem os alunos em seu processo de aprender, para que eles busquem, por sua vez, a compreensão e domínio do conhecimento como uma produção própria.

Em suas pesquisas sobre o tema, Bonacina-Pugh (2012) enfatiza a importância de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos para maximizar a eficácia do aprendizado. Pois, segundo ela personalizar a instrução permite que os educadores atendam às diferenças individuais e estilos de aprendizagem variados, proporcionando um ambiente mais inclusivo e motivador.

Minhas aulas de espanhol apresentam ainda outra particularidade no que se refere ao contexto, destinam-se a alunos do ensino médio integrado a cursos técnicos de tecnologia, sendo assim, é conveniente observar o papel das tecnologias digitais na personalização do ensino de línguas. Segundo Lima (2014) as ferramentas digitais possibilitam a criação de atividades diferenciadas que podem ser ajustadas aos estilos de aprendizagem e níveis de proficiência dos alunos. Essas tecnologias incluem desde plataformas de aprendizado online até aplicativos de reforço linguístico, que facilitam a prática contínua e adaptativa do espanhol.

Vale ressaltar que o *feedback* contínuo e a autoavaliação nesse contexto, pois conforme observa Martins (2017) o feedback regular e detalhado permite que não só os aprendizes mas também os professores identifiquem suas áreas de melhoria e ajustem suas estratégias de estudo. Além disso, a prática da autoavaliação incentiva os aprendizes

a refletirem sobre seu progresso e a se tornarem mais autônomos em sua jornada de aprendizagem.

A personalização da aprendizagem pode beneficiar o processo *ensinaraprender*, mas além disso, é válido considerar as implicações práticas de sua utilização para os professores. A personalização eficaz requer que os professores estejam bem preparados e que tenham acesso a recursos adequados para adaptar suas práticas de ensino. Isso sugere a necessidade de investimentos em formação profissional contínua e em infraestrutura educacional, para que a personalização possa ser implementada de maneira eficaz e sustentável.

Dessa forma, Silva (2020) ressalta a necessidade de formação contínua para professores no contexto da personalização da aprendizagem. Segundo ela, "os educadores precisam estar preparados para identificar as necessidades individuais dos alunos e para utilizar recursos pedagógicos adequados que promovam a personalização" (Silva, 2020, p. 45). Esse desenvolvimento profissional é vital para que os professores possam implementar estratégias personalizadas de forma eficaz e sustentada.

Assim sendo, é importante pensar novas práticas pedagógicas que "incorporem" a realidade do mundo contemporâneo às novas metodologias, para despertar o interesse na construção da autonomia e promoção de uma aprendizagem mais significativa.

Com base nessa premissa, apresento aqui um relato de experiência de uma proposta de *ensinoaprendizagem* para alunos do 3º ano do ensino médio integrado de um instituto federal.

OS "MENÚS" NAS AULAS DE E/LE

Tentando propor nova prática, provocada por minha pesquisa doutoral em que tive a oportunidade de fazer um exercício bio:gráfico (Reigota e Prado, 2008) de voltar o olhar para minha prática pedagógica e conseqüentemente minha formação, elaborei uma proposta de aula de língua espanhola para o terceiro ano do ensino médio integrado em que as habilidades a serem desenvolvidas versavam sobre "capacidade de argumentação", criação de um "manual de regras" aplicando o uso do imperativo afirmativo em espanhol.

Porém, ao invés de escolher um texto para trabalhar com eles como costumava fazer, selecionei vários textos com o mesmo perfil de estrutura e conteúdo, mudando

apenas o tema e elaborei um “Menú” para que os alunos em pequenos grupos, ao realizar a atividade, tivessem escolha de acordo com seu interesse. Eles poderiam escolher qual texto queriam ler e utilizar para realizar o roteiro de atividades e para que tivessem acesso ao material, precisariam escanear um QR Code que os levaria aos textos a serem estudados.

Tal atividade provocou nos estudantes certo espanto e curiosidade. Percebi que a maioria deles leu mais de um texto para decidir qual queria trabalhar. Se acaso eu solicitasse que lessem mais de um, eles provavelmente criariam certa resistência, com os “menús” Foi espontâneo e eles se envolveram durante todo o tempo de realização da atividade de maneira ativa e autônoma.

O roteiro de atividades que deveriam realizar, iniciava-se pela leitura de um dos textos escolhidos no “menú”, passava por umas atividades estruturais e conceituais relativas ao léxico e ao tempo verbal em estudo e, por fim, a criação de um manual de regras no formato de decálogo, de um tema livre escolhidos por eles. Durante o processo de escrita dos manuais que eles estavam criando os aprendizes poderiam consultar em dicionário *online* as palavras desconhecidas para eles e/ou solicitar minha ajuda para compreensão ou orientação sobre a realização da atividade. Durante a aula eu ficava caminhando entre os grupos e auxiliando conforme era solicitada, o controle da atividade saiu das minhas mãos e ficou com os aprendizes, a professora ficou apenas como auxiliar na construção do conhecimento.

Ao final da realização da atividade, disponibilizei um link de um questionário avaliativo espontâneo para que quem se sentisse à vontade respondesse de maneira anônima. Dos 30 alunos apenas 16 responderam no formulário de maneira escrita, porém vários deles me deram o *feedback* de maneira oral ao final da aula sobre a atividade.

Os aprendizes que avaliaram a atividade consideraram a atividade divertida e produtiva. As respostas ressaltaram o ponto de que terem o direito de escolha tornou a proposta mais flexível, confortável e despertou o interesse em aprender o idioma. Também comentaram o fato de trabalhar em equipe que proporcionou mais oportunidades de “absorver” o conhecimento e informações, aprender vocabulário conjuntamente com regras gramaticais e também exercitar a leitura e a escrita do idioma.

Como *professoraprendiz*, percebo que esse tipo de atividade aumenta muito a motivação dos aprendizes para aprender espanhol. Quando o professor abre mão do controle total das aulas o ambiente fica mais leve e a proposta mais interessante. Não há imposição total, o aprendiz pode exercitar uma espécie de liberdade ao aprender, uma vez

que cursar essa disciplina já faz parte do seu currículo obrigatório, a maneira como aprende pode ser de certa forma personalizada possibilitando ao aprendiz fazer algumas escolhas, o que impacta fortemente em sua motivação intrínseca para aprender a língua espanhola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (Freire, 2004, p. 11).

Acredito piamente que o processo de “*ensinaraprenderensinar*” do ser humano, sua formação social, cultural e política está relacionada à amorosidade, às emoções, ao afeto envolvido no processo. A educação “é um ato de amor” em que os envolvidos se reconhecem como seres inacabados e, por isso, passíveis de aprender (Freire, 1987, p. 79). Acredito na importância de fazer de minha prática um exercício de amorosidade como processo de humanização, tanto docente como discente, no entanto, como afirmo em minha tese doutoral (Fiuza, 2024), mais que respostas sou movida por perguntas. Muitas perguntas movediças, inquietantes que nem sempre pedem (ou esperam) respostas, mas cumprem sua função de provocar pensamentos, reflexões e transformações e, quem sabe, encorajar outros *professoresaprendizes* a (re)pensar sua própria prática.

A proposta de atividade com a utilização de “menús”, apresentada neste capítulo, colocou em evidência o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes para escolher os textos que desejassem trabalhar, demonstrando ser uma prática eficaz para aumentar o envolvimento e a motivação dos estudantes nas aulas de língua espanhola. Ao oferecer diversas opções de textos, os alunos sentiram-se mais livres e interessados, o que resultou em uma participação mais ativa e espontânea. Essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem, mas também desenvolve a capacidade de argumentação e a criatividade dos aprendizes, evidenciadas na elaboração de manuais de regras utilizando o imperativo afirmativo em espanhol

Outro ponto crucial abordado que merece destaque é a importância da amorosidade e da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem. As emoções desempenham um papel fundamental no sucesso do aprendizado, influenciando diretamente a motivação, a ansiedade e a autoestima dos aprendizes. Um ambiente de aprendizagem que considera

e valoriza essas emoções tende a ser mais eficaz, pois as memórias emocionais são melhor retidas. A postura amorosa e respeitosa da professora, conforme defendido por Paulo Freire, contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo suas competências socioemocionais e acadêmicas.

Em síntese, a integração desses três elementos – personalização da aprendizagem, autonomia na escolha de textos e a dimensão afetiva – pode transformar a experiência de aprendizado do espanhol, tornando-a mais envolvente, eficaz e humanizada. Ao considerar as necessidades e preferências individuais dos alunos, promover atividades que incentivem a autonomia e adotar uma abordagem pedagógica que valorize as emoções e o afeto, nós professores podemos criar um ambiente de aprendizagem mais rico e motivador.

Assim, o ensino de língua espanhola não se limita ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também contribui para a formação integral dos estudantes como indivíduos críticos e reflexivos, contribuindo ainda, para a ressignificação do papel do professor, que sai do centro para o papel de orientador do processo de *ensinaraprender*, promovendo a melhoria geral da qualidade desse processo.

REFERÊNCIAS

BONACINA, G. Y; BARVINSKI, C. A; ODAKURA, V. Personalização da Aprendizagem: Tendências. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2014**. Volume 10, Chile, 2014. p. 546-549. Disponível em: http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_114.pdf. Acesso em 13/06/2024.

BONACINA-PUGH, F. **Researching ‘practiced language policies’**: insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11, 213-234, 2012.

FIUZA, Ana Cristina Borges. **Todo cambia**: ousadia criativa nas práticas pedagógicas cotidianas de uma professora de espanhol. 2024. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IZQUIERDO, Iván. Memórias. **Estudios Avanzados**, v. 3, n. 6, p. 89–112, maio 1989.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. PrenticeHall International, 1987.

LIMA, D. C. **Tecnologias Digitais na Educação**: Um estudo sobre a personalização da aprendizagem. São Paulo: Edusp, 2014.

MARSHALL, J. C. Sensation and semantics. **Nature**, 334: 378. 1988

MARTINS, J. L. **Feedback e Autoavaliação na Aprendizagem de Línguas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2017.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, M. da. O filtro afetivo nas aulas obrigatória e facultativa: uma experiência no ensino do espanhol em um contexto profissionalizante. **Revista CBTECLE**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 127–144, 2020. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTECLE/article/view/300>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, L. F. **Formação de Professores e Práticas de Ensino Personalizadas**. Brasília: Editora UnB, 2020. Parte superior do formulário Parte inferior do formulário

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO USO NÃO CONVENCIONAL DA VÍRGULA E DO PONTO FINAL NA DELIMITAÇÃO DE ORAÇÕES E PERÍODOS EM TEXTOS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

*Priscila Marques Toneli
Juliana Bertucci Barbosa*

INTRODUÇÃO

O presente capítulo traz como temática indagações comuns de professores de língua portuguesa ao corrigir a produção textual escrita na escola e se deparam com usos não convencionais de normas gramaticais da Gramática Tradicional (GT), por exemplo, para o uso dos sinais de pontuação. Dentre tais perguntas, destacam-se: Como conduzir o processo do ensino para que os alunos aprendam a escrita formal da língua portuguesa e se preparem para situações em que ela será exigida, tal como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? Deve-se ou não apontar os usos não convencionais durante o ensino? Como explicar o uso convencional de tópicos gramaticais como a pontuação?

Enquanto estudiosos da linguagem, outras perguntas podem ser colocadas, as quais tornam-se temas de pesquisa tal como: Os alunos conhecem e compreendem as funções do uso da pontuação na escrita? Quais motivações levam os alunos a não seguir as normas gramaticais para uso da pontuação? Que fatores influenciam nesse uso?

Em meio a essas questões, discutiremos aqui o uso não convencional do ponto final e da vírgula na delimitação de orações e períodos em textos produzidos no ENEM. Para isso, iremos analisar dados retirados do Material de Leitura¹ preparado para orientar os corretores, durante a avaliação dessa prova, para a correção da Competência 1, na qual esses usos da pontuação são interpretados como falha de estrutura sintática, ou seja, o uso do ponto final no lugar da vírgula e vice e versa são vistos como ‘erros’ ou ‘desvios’² e os textos são penalizados, ou seja, é critério desse processo avaliativo analisar e julgar se os sinais de pontuação estão adequados às convenções da GT.

¹ Os exemplos retirados do Material de leitura para a competência 1 foi disponibilizado publicamente pelo INEP em 2020 e se referem ao material elaborado em 2019 usando textos do ENEM 2018, o qual se encontra no endereço: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf.

² Neste trabalho, pretendemos não usar o termo ‘erros’ por considerar que, mesmo a língua escrita, possui variações. Também daremos preferência à referência a tais ‘erros’, usando o termo ‘desvio’ ou ‘uso não convencional’.

A presença desse tipo de dado nas orientações para avaliação de uma prova de larga escala como o ENEM corrobora a ideia de que o uso não convencional da pontuação nesse contexto é recorrente e sistemático. Vale ressaltar que é queixa comum dos estudantes não saber as funções e como usar os sinais de pontuação. Por isso entendemos que a troca de um sinal de pontuação pelo outro indica uma incompreensão sobre a função desses marcadores gráficos, os quais têm funções gramaticais diferentes como auxiliar o escrevente na organização, na hierarquização e na ordenação de ideias.

Em vista disso, objetiva-se discutir as motivações que levam os escreventes nesse contexto, o do ENEM, a não usar de modo convencional esses dois sinais de pontuação entre orações. Além disso, proporemos reflexões que contribuam para o aprimoramento do ensino, principalmente na transição do último ano do ensino fundamental, que é quando começam a estudar o uso da vírgula e o período composto, ao ensino médio que é de onde saem os escreventes que farão a prova do ENEM.

O presente capítulo encontra-se organizado do seguinte modo: na seção 1 são descritos os dados que exemplificam o nosso recorte de pesquisa e o modo como devem ser analisados pelos corretores quando o uso não convencional for identificado, ambos retirados do Material de Leitura do ENEM (BRASIL, 2019). Na seção 2, são apresentadas as orientações presentes em algumas GTs para o uso desses dois sinais de pontuação e a noção de oração, frase e período que serão acompanhadas de reflexões e problematizações sobre as convenções gramaticais apresentadas. Na seção 3, serão apresentados estudos que apontam as funções da vírgula e do ponto final na escrita e as potenciais motivações do uso não convencional da vírgula e do ponto final nos dados do ENEM. Por fim, são tecidas as considerações finais e algumas reflexões e implicações ao ensino quanto a esse tópico gramatical.

O USO NÃO CONVENCIONAL DA VÍRGULA E DO PONTO FINAL NAS REDAÇÕES DO ENEM

Nesta seção, os dados, que serão nosso *corpus* de análise, foram extraídos do Material de Leitura do ENEM (BRASIL, 2019), para avaliação da competência 1 sobre o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. É importante explicitar que esse material é preparado para orientar os corretores de redação dessa prova e, quando

identificado o uso não convencional, os textos são penalizados como falha de estruturação sintática ou truncamento sintático nessa competência.

As falhas sintáticas aqui a serem analisadas são apenas as decorrentes de uso não convencional da vírgula e do ponto final na delimitação das orações e dos períodos, tomando como referência a convenção gramatical. A justificativa dada pelo Material (BRASIL, 2019, p. 13) é que esse uso trunca e/ou justapõe períodos, o que interfere na qualidade da estrutura sintática, ou seja, “[...] se separam orações principais de subordinadas, duas orações coordenadas ou simplesmente se isolam em períodos ou frases partes de uma oração que deveriam constituir um único período.” (p. 16).

Os dados, a seguir, foram digitadas mantendo semelhança com a imagem do texto original no que se refere aos desvios ortográficos e de uso da pontuação. Para compreensão dos dados, foi usada a barra (/) na fronteira sintática em que o sinal de pontuação está sendo usado não convencionalmente, seja a vírgula ou o ponto final, e a palavra que inicia a nova oração está marcada em negrito, marcações que não estão presentes nos exemplos³ do referido Material.

- (1) *“Além disso, as crianças também se tornaram alvos dessa manipulação./ **Deixando a infância de lado para usarem aplicativos, que de muitas vezes perigosos e não adequado para menores. Tendo em vista, que na maioria das vezes tem usuários querendo se aproveitar das crianças**”* (p. 16)

Segundo o Material de Leitura (BRASIL, 2019), em (1), há um truncamento entre a oração principal *“Além disso, as crianças também se tornaram alvos dessa manipulação.”* e as duas orações subordinadas iniciadas por gerúndio que a seguem *“Deixando a infância de lado para usarem aplicativos, que de muitas vezes perigosos e não adequado para menores. Tendo em vista, que na maioria das vezes tem usuários querendo se aproveitar das crianças”*, as quais se encontram isoladas, constituindo períodos separados da oração principal.

O exemplo (2) apresenta uma oração subordinada iniciada pela locução subordinativa “visto que”, a qual está separada da oração principal *“[...] é notório a falta de conhecimento crítico causado pela exposição influenciadora de internautas virtuais”* (p. 17). Neste caso, o Material não explicita o tipo de oração subordinada que é isolada, embora se assemelhe a uma oração adverbial causal *“Visto que segundo o IBGE 85% dos jovens*

³ No Material do ENEM (BRASIL, 2019), não há os textos dos participantes na íntegra, apenas excertos para exemplificar os tipos de uso não convencional da pontuação que configuram falha sintática, que podem ocorrer nas redações e assim os avaliadores, ao identificarem tais situações, reconhecerem-nas e fazer as penalização na competência 1.

entre 18 a 24 anos utilizam a internet.”. Apenas é afirmado que essas orações deveriam estar unidas em um único período.

- (2) *Quanto à questão educativa (↔) é notório a falta de conhecimento crítico causado pela exposição influenciadora de internautas virtuais./ **Visto que** segundo o IBGE 85% dos jovens entre 18 a 24 anos utilizam a internet. Essa grande parcela da população é controlada [...]” (p. 17)*

Em (3), observa-se que período *“Hoje podemos notar a real gravidade e impacto da internet em nossas vidas, já ficamos 90% do tempo conectados”* está completo e o ponto final está empregado conforme a convenção da GT. No entanto, a oração seguinte, *“Seja vendo um filme, rolando pela timeline do instagram.”* está separada da oração principal e não deveria constituir, por si mesma, período independente.

- (3) *“Hoje podemos notar a real gravidade e impacto da internet em nossas vidas, já ficamos 90% do tempo conectados./ **Seja** vendo um filme, rolando pela timeline do instagram.”*

Em (4), o uso não convencional do ponto final se dá ao separar a oração iniciada pela conjunção ‘pois’, isolada no início do período, *“Pois a falta de conhecimento sobre os métodos de filtragem de informações dificulta qualquer tipo de fiscalização.”* (p. 18). Era esperado que ela estivesse articulada à primeira oração *“Os usuários da internet são constantemente manipulados pelo controle de dados [...]”*, formando um único período composto, como em *“Os usuários da internet são constantemente manipulados pelo controle de dados, pois a falta de conhecimento sobre os métodos [...]”*.

- (4) *Os usuários da internet são constantemente manipulados pelo controle de dados./ **Pois**, a falta de conhecimento sobre os métodos de filtragem de informações dificulta qualquer tipo de fiscalização.*

Nesse exemplo, o Material reforça que, se a mesma conjunção estivesse isolada entre vírgulas, não deveria haver penalização, já que ela passaria a ter valor conclusivo, o que é previsto nas GTs. Porém, o modo como foi usado no início do período deve ser penalizado como falha de estrutura sintática.

Por fim, diferente dos exemplos anteriores em (1), (2), (3) e (4), em (5) é apresentada uma justaposição de orações que formam um único período, as quais deveriam estar delimitadas por ponto final ao invés da vírgula.

- (5) *“Tem em suas mãos as redes sociais na qual se pode fazer tudo postar suas coisa e seu dia-dia,/ a internet pode até muda seu estilo de vida para um jeito melhor,/ igualmente as informações quanto mais tivermos mais cientes estaremos mais nem tudo é bom temos varias ilusões de liberdade de si mesmo ocasionando um grande problema em grande proporção.”*

De acordo com o Material do ENEM (BRASIL, 2019), na escrita desse trecho, baseada na convenção gramatical, deveria aparecer um ponto final logo após ‘*dia-a-dia*’ e ‘*jeito melhor*’, como em: *“Tem em suas mãos as redes sociais na qual se pode fazer tudo postar suas coisas e seu dia-dia./ A internet pode até muda seu estilo de vida para um jeito melhor./ Igualmente as informações quanto mais tivermos mais cientes estaremos”* (ibidem p. 19).

Nesse exemplo (5), há o uso da vírgula no lugar do ponto final, e essa justaposição das orações em um período único é interpretada no Material como falha de estrutura sintática por uso indevido da vírgula. Destacamos que as análises e as descrições reproduzidas até agora, baseadas em critérios sintáticos, são as mesmas presentes no Material do ENEM.

O USO CONVENCIONAL DA PONTUAÇÃO E DAS NOÇÕES DE ORAÇÃO, FRASE E PERÍODO NAS GTS

Nesta seção, o objetivo é apresentar as convenções gramaticais de algumas GTs sobre a vírgula e o ponto final, além das noções sintáticas de oração, frase e período, as quais são as referências do Material do ENEM (BRASIL, 2019) para a modalidade formal escrita da língua portuguesa.

Cunha e Cintra (2001) definem frase como enunciado de sentido completo, a qual pode conter ou não um verbo e é sempre acompanhada de melodia, de uma entoação. Quando organizada com verbo, “a entoação caracteriza o fim do enunciado, geralmente seguido de forte pausa” (p. 119). Os autores destacam que o objetivo deles é trazer esclarecimentos quanto ao estudo descritivo-normativo da sintaxe portuguesa, entretanto reconhecem que essa noção de frase e da organização dos elementos que a constituem envolvem conhecimentos de alguns conceitos de difícil definição.

Nesse sentido, é importante destacar que a definição por eles proposta aponta que o escrevente precisa considerar, para usar ponto final, por exemplo, que a limitação das fronteiras da frase está associada a fatores prosódicos (melodia, entoação e pausa),

semânticos (sentido completo) e sintáticos (presença ou não de verbo). Nos dados do ENEM em discussão, há apenas frases que contêm verbos.

Na sequência, os autores afirmam que a frase pode conter uma ou mais orações, sendo esta segunda definida pela quantidade de verbos. A quantidade de orações dentro de uma frase é o que define o conceito de período, ou seja, “é a frase organizada em oração ou orações (p. 121). O período será considerado simples se conter apenas uma oração e composto com mais de uma oração.

Cunha e Cintra (2001) afirmam que “O período termina sempre por uma pausa bem definida, que se marca na escrita com ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências e, algumas vezes, com dois pontos.” (p. 122). Nesse trecho, os autores afirmam que o ponto final, um dos sinais de pontuação selecionados para a análise no presente capítulo, é o mais adequado para encerrar um período, tanto simples quanto composto, e não a vírgula. É essa a definição que assumimos aqui para apontar as fronteiras sintáticas em que a vírgula ou o ponto foram usados de modo não convencional.

De acordo com essas definições, nota-se que o período inclui a frase, a qual pode ser organizada em uma ou mais orações. Isso significa que, para construir seu texto e organizar os parágrafos, o escrevente precisa, ao compor períodos, considerar fatores sintáticos que é a presença de verbos que irão compor orações. Essas orações irão compor uma frase, a qual se baseia em fatores semânticos, por necessitar constituir um sentido completo, e ambos serão delimitados com um ponto, o qual sinaliza uma pausa bem definida (por vezes marcada pela entoação, fator prosódico).

Vale reforçar que até a escolha do tipo de ponto que findará o período envolve um aspecto semântico, pois o ponto final encerra, normalmente, declarações afirmativas ou negativas, enquanto para perguntas usa-se o ponto de interrogação e, para conteúdo exclamativo, o ponto de exclamação. O que queremos destacar aqui é o quão complexo e inexato é a orientação nas GTs quanto à construção de um período e quanto ao uso do ponto final, por exemplo. Além disso, nem sempre o aspecto sintático será suficiente para orientar o escrevente sobre qual sinal de pontuação usar para delimitar as fronteiras da frase e do período.

Quanto aos sinais de pontuação, Cunha e Cintra (2001) afirmam que são usados para reconstituir “o movimento vivo da elocução oral” e os divide em dois grupos: um que tem o objetivo de marcar as pausas (vírgula, ponto final e ponto e vírgula) e o outro de marcar a melodia (dois pontos, ponto de interrogação, exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes, travessão). Entretanto destacam que essa separação não é

rigorosa e esses sinais gráficos podem indicar ao mesmo tempo pausa e melodia (p. 643). Essas afirmações apontam que o uso é pautado novamente em aspectos prosódicos como a pausa e a melodia, isto é, usa-se a motivação prosódica para orientar o uso da pontuação, o que indica uma relação com a oralidade, o que é incoerente quanto à cobrança do uso no Material de Leitura baseada em aspectos sintáticos.

Os autores afirmam que o ponto final “assinala uma pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente” e é empregado “para indicar o término de uma oração declarativa, seja ela absoluta, seja a derradeira de um período composto” (p. 650). Uma última afirmação dos autores é a de que o ponto que encerra um enunciado escrito recebe o nome de ponto final (p. 652).

Tais afirmações indicam que o uso do ponto final segue parâmetros da oralidade do falante baseados em organização do conteúdo semântico, usando a noção sintática de oração para a delimitação, isto é, não há um único aspecto a ser considerado para se atribuir um ponto final, o que reforça nossa linha de argumentação de que o uso dos sinais de pontuação é um ato complexo que inclui mais de um aspecto. Logo, é possível que mais de uma motivação pode influenciar a escolha do escrevente, o que explicaria o uso não convencional, já que a própria convenção não é tão precisa em suas orientações.

Quanto ao uso da vírgula, Cunha e Cintra afirmam que ela “marca uma pausa de pequena duração” e serve para separar elementos de uma oração e orações de um só período (p. 644). Em relação a esse segundo uso (separar orações em um mesmo período), há algumas previsões quanto a (i) separar orações assindéticas, (ii) as orações sindéticas (exceto pela conjunção ‘e’ em que há o uso opcional entre sujeitos diferentes), (iii) as orações intercaladas e as subordinadas adjetivas explicativas que devem estar entre vírgulas, (iv) as orações subordinadas adverbiais temporais e as reduzidas de gerúndio, infinitivo e participio antecipadas da oração principal (p. 646-650).

Tais considerações para a vírgula consideram aspectos prosódicos, com a ideia de pausa de pequena duração, a qual é usada para organizar a fala, e aspectos sintáticos por incluir a noção de oração e os tipos de oração.

No entanto, não há parâmetros e orientações quanto às combinações possíveis de orações para que se diferencie os limites da vírgula e do ponto final de modo a clarear ao escrevente em quais fronteiras sintáticas ele deve usar o ponto final e não a vírgula, tal como exemplifica (5). Essa dificuldade pode ocorrer principalmente quando se mistura orações coordenadas e subordinadas na configuração do período ou se faz inversões sintáticas entre orações.

A fim de complementar nossa exposição sobre como as GT apresentam as orientações para uso da pontuação, apresentamos agora gramáticas de cunho mais prescritivista, como Pasquale e Ulisses (1999) e Cegalla (2010), as quais são mais utilizadas no contexto escolar.

Em Pasquale e Ulisses (1999), as orientações quanto ao uso dos sinais de pontuação são apresentadas juntamente com as noções de frase, oração e período. Esses dois gramáticos também afirmam que esses sinais são usados para representar “os elementos vocais da linguagem”, embora eles destacam que “o emprego dos sinais de pontuação está ligado à percepção de seu papel estruturador na língua escrita”. Para eles, não se deve pressupor que esses sinais “representam na escrita as pausas e melodias da língua falada”, mas deve-se basear na organização sintática e significativa das frases escritas (p. 343-344).

Para Pasquale e Ulisses, o ponto final é usado para indicar o fim de uma frase declarativa. A apresentação das outras orientações quanto ao uso da vírgula vai aparecendo conforme os autores apresentam a organização sintática das frases, as quais equivalem a períodos simples ou compostos. Eles não acrescentam nenhuma orientação nova quanto ao uso da vírgula quando se compara às orientações em Cunha e Cintra (2000). Por outro lado, Pasquale e Ulisses dão um enfoque maior ao uso da pontuação com base em critérios sintáticos, enquanto Cunha e Cintra não desassociam o uso de critérios prosódicos e fazem observações quanto à dificuldade de estabelecer definições para a organização e delimitação da frase, a qual, dependendo da sua composição e da sua organização, pressupõe o uso de sinais gráficos como a vírgula e o ponto final nas fronteiras sintáticas.

Outro gramático mais tradicional e muito seguido por professores que preferem uma visão mais tradicional é Cegalla (2010, p. 428). O autor afirma que a pontuação tem tripla finalidade que é de: “a) assinalar as pausas e as inflexões da voz (entonação) na leitura; b) separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas; c) esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambiguidade.” Nessa visão, nota-se que, para esse autor, o uso dos sinais de pontuação abrange aspectos sintáticos, semânticos-pragmáticos e prosódicos.

É importante destacar que, nas GTs consultadas, não há muitas orientações quanto ao uso do ponto final. A grande maioria delas associa esse sinal ao fechamento de um período, como afirma Cegalla (p. 431), tomando a noção sintática de oração para estabelecer seu uso ou a noção da oralidade como marcador de pausa máxima. É

importante destacar que Cegalla inclui a visão semântico-pragmática, embora todos os gramáticos aqui citados desconsideram o uso da pontuação no texto, apresentando apenas excertos.

Por fim, trazemos ainda para a presente discussão a noção de dependência e independência de orações pelo fato dessa terminologia ser usada no Material do ENEM (BRASIL, 2019). Para uma oração ser considerada "independente", segundo Cunha e Cintra, é preciso que tenha sentido próprio, seja autônoma e não funcione como termo de outra oração ou se refere a uma outra. Elas precisam de autonomia gramatical, ou seja, "as orações que funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração, chamam-se subordinadas." A oração principal é aquela que contém uma declaração inicial e principal do período, regendo por si e não desempenhando nenhuma função sintática em outra oração do período (Cunha e Cintra, 2001, p. 594).

Essas noções associadas serão essenciais para se analisar sintaticamente as sequências linguísticas que incluirão o uso não convencional da pontuação. Pode-se destacar que a noção de (in)dependência da oração inclui aspectos semânticos (ter sentido próprio), o que implicaria o uso do ponto final, e sintáticos (ser autônoma gramaticalmente), o que implicaria o uso da vírgula. Entretanto, essa noção não inclui aspectos prosódicos, os quais são importantes também para o uso da pontuação, como já apresentado acima.

Destacamos também que não há menção a aspectos pragmáticos e isso é compreensível, porque as orientações das GTs pautam-se em enunciados isolados de seu contexto de produção, o que não acontece quando estamos no uso real da língua tanto na oralidade quanto na escrita, a qual sempre está ligada a um contexto que é considerado para se construir o sentido. Essas considerações reforçam nossa linha de análise de que o uso da pontuação envolve mais de um fator, o que justifica sua complexidade, por isso tais fatores precisam ser considerados pelo processo de ensino, principalmente para a construção de sentidos associados à situação de produção.

É importante ressaltar aqui que o conhecimento popular sobre o uso da pontuação, o qual ainda está presente nas salas de aula, é o de que a vírgula está associada à pausa e à respiração e de que o ponto representa uma pausa mais longa, que pode ou não estar dotada de sentido completo. Ao entrar em contato com os critérios sintáticos presentes nas GTs, acabam associando que seus conhecimentos são 'errôneos' ou inadequados, e isso exemplifica a tensão entre o uso da língua oral em relação ao uso da língua escrita.

Em síntese, procuramos apresentar na presente seção o que as GTs orientam quanto às noções de oração, frase e período e quanto ao uso dos sinais de pontuação aqui investigados, a vírgula e o ponto final. Observamos que as GTs apontam critérios prosódicos, semânticos e sintáticos no uso convencional do ponto final e da vírgula no interior do período e entre orações. Tais considerações, no entanto, não clareiam aos professores e aos alunos como analisar sua escrita e atribuir adequadamente o ponto final ou a vírgula, em alguns casos, só por esses parâmetros durante a produção de um texto escrito.

Essa variabilidade de aspectos pode explicar e dar pistas das motivações quanto ao uso não convencional tal como os exemplificados na seção anterior. Em vista disso, enfatizamos a ideia de que esse uso envolve uma complexidade de fatores e de que o ensino do uso convencional dessas marcas gráficas precisa não só considerar aspectos sintáticos da língua escrita, mas também semânticos e prosódicos, e os dados do ENEM aqui analisados evidenciam uma lacuna quanto a isso.

AS FUNÇÕES DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO E AS MOTIVAÇÕES PARA O USO NÃO CONVENCIONAL

Vários estudos, principalmente no Brasil, têm apontado que os sinais de pontuação colaboram com a organização do texto escrito e seu uso tem diversas funções, como a sintática, a semântica, a prosódica e a pragmática. Em pesquisas preliminares, grande parte dos estudos encontrados têm mostrado as motivações prosódica e sintática como as principais influenciadoras do uso da vírgula e do ponto final, nosso objeto de discussão no presente capítulo.

Nesse sentido, para discutir as motivações do uso não convencional da vírgula ao invés do ponto final e vice e versa na delimitação de orações e períodos, nos dados retirados de textos que foram produzidos no contexto do ENEM (BRASIL, 2019), tal como apontado na seção anterior, trazemos agora alguns estudos que vão nos auxiliar no debate sobre as possíveis motivações que levaram os escreventes a não seguirem a convenção gramatical.

De início, destacamos que as duas das orientações predominantes ainda hoje quanto ao uso da pontuação na escrita presentes nas GTs surgiram na Idade Média. Essa visões são a lógico-gramatical e a do ritmo respiratório, ou seja, a primeira alinha a semântica e a sintaxe quanto à representação dos sinais de pontuação, enquanto a

segunda considera a relação da prosódia, como pausa para respiração e melodia (cf. Rocha, 1997; Vendramini e Tenani, 2022).

Como mencionado na seção anterior, essas duas orientações ainda estão presentes nas GTs. Essas visões também imperam nas salas de aula quanto ao uso da pontuação, principalmente a prosódica que é a predominante não só na escola quanto no senso comum. Entretanto, as GTs e os materiais didáticos focam e prezam, no ensino da língua escrita, os aspectos sintáticos⁴, como pode ser observado no modo como o Material de Leitura do ENEM (BRASIL, 2019) orienta a avaliação dos dados de (1) a (5), usando nomenclaturas da organização sintática.

A partir dessas considerações históricas, passamos a debater as motivações que podem nos auxiliar a compreender o uso não convencional da vírgula e do ponto final nos dados aqui apresentados. Alguns estudos têm interpretado esse uso como uma pista da influência da oralidade na escrita, uma vez que, mesmo o sinal de pontuação sendo não convencional, ele é usado em um lugar em que há a coincidência entre fronteira sintática e fronteira prosódica.

Esse tipo de trabalho que relaciona emprego dos sinais de pontuação e prosódia já tem sido desenvolvido na literatura, por exemplo, na escola francesa, com os trabalhos de Damourette (1939) e Catach (1994), na escola norte-americana, com o trabalho de Chafe (1987) e na escola brasileira com alguns trabalhos como Soncin (2008, 2014), Tenani (2016, 2017), Soncin e Tenani (2015), Baldow, Santos e Pacheco (2020), Tenani e Paiva (2020) e Vendramini e Tenani (2022).

Soncin e Tenani (2015), Carvalho (2018), Tenani e Paiva (2020), Baldow, Santos e Pacheco (2020), Vendramini e Tenani (2022) e Tenani e Carvalho (2023) apontam uma relação entre fronteira sintática e prosódica quanto ao uso não convencional da vírgula, seja na presença ou na ausência em contextos sintáticos diferentes dos que aqui estamos discutindo, tais como o esquema duplo de vírgulas, entre termos essenciais da oração (sujeito e predicado, verbo e complementos) e entre orações coordenadas. Tais estudos exploram que a presença ou a ausência da vírgula nesses contextos sintáticos é motivada pela relação com a oralidade, já que foram encontradas regularidades prosódicas ao lado de regularidades sintáticas, como as previstas nas GTs.

Trabalhos como os de Vendramini e Tenani (2022) e Soncin e Tenani (2015) apontam que a presença ou a ausência de vírgulas são motivadas pelo fraseamento

⁴ É interesse em pesquisas futuras analisar alguns materiais didáticos tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio e observar como estão as orientações para o ensino de pontuação.

prosódico dos enunciados em frases entoacionais (IPs). Vendramini e Tenani (2022, p. 2) defendem que “os enunciados escritos, igualmente aos falados, estão sujeitos à configuração em IPs, mas, dada a natureza gráfica desses enunciados, as pistas dessa configuração são detectadas nas presenças e nas ausências de vírgulas”.

Segundo a Fonologia Prosódica (Nespor e Vogel, 1986), a frase entoacional é um domínio prosódico construído com base em restrições de natureza sintático-semântico-pragmática, não sendo isomórfico aos constituintes da gramática. O algoritmo de formação de IP prevê: (i) todos os sintagmas fonológicos em uma dada sequência que não são estruturalmente atachados a uma sentença (isto é, expressão parentética, vocativos, respostas a afirmações, etc); (ii) qualquer sequência remanescente de um sintagma fonológico adjacente a uma sentença raiz; (iii) domínio do contorno entoacional, os quais as fronteiras coincidem com posições em que pausas devem ser introduzidas no enunciado (Nespor e Vogel, 1986, p. 189).

A partir dessas considerações, retomamos agora os dados apresentados na seção 1 e apresentamos uma análise prosódica que evidencia uma coincidência entre uso do sinal de pontuação e a fronteira de IP para evidenciar que uma das motivações pode ser de natureza prosódica. Os colchetes indicam as fronteiras de I (uma das possibilidades de fraseamento prosódico em IPs, baseando-se em uma possibilidade de produção oral desses enunciados) e a barra e o negrito indicam o local onde o sinal de pontuação não está adequado à convenção.

Destacamos aqui que as marcações das fronteiras de IPs são baseadas nos algoritmos de construção desse domínio conforme prevê Nespor e Vogel (1986), os quais são construídos com informações sintático-semânticas e entoacionais, ou seja, há uma estrita relação os contornos entoacionais e as fronteiras podem coincidir com pausas. Essas marcações também são baseadas na oralidade das investigadoras e não se limitam às únicas possibilidades de pausas e de contornos entoacionais possíveis caso esse enunciado estivesse sendo produzido oralmente.

(6)

- a. *[Além disso,] I [as crianças também se tornaram alvos dessa manipulação.] I / [Deixando a infância de lado] I [para usarem aplicativos,] I [que] I [de muitas vezes] I [perigosos e não adequado para menores.] I / [Tendo em vista,] I [que] I [na maioria das vezes] I [tem usuários] I [querendo se aproveitar das crianças] I*
- b. *[Quanto à questão educativa (,)] I [é notório a falta de conhecimento crítico] I [causado pela exposição influenciadora de internautas virtuais.] I / [Visto que] I [segundo o IBGE] I [85%*

- dos jovens entre 18 a 24 anos] / [utilizam a internet]. / [Essa grande parcela da população] / [é controlada] /*
- c. *[Hoje podemos notar] / [a real gravidade e impacto da internet em nossas vidas,] / [já ficamos 90% do tempo conectados.] / / [**Seja** vendo um filme, rolando pela timeline do instagram.]*
- d. *[Os usuários da internet] / [são] [constantemente] / [manipulados pelo controle de dados.] / / [**Pois,**] / [a falta de conhecimento sobre os métodos de filtragem de informações] / [dificulta qualquer tipo de fiscalização.] /*
- e. *[Tem em suas mãos] / [as redes sociais] / [na qual] / [se pode fazer tudo] / [postar suas coisa] / [e seu dia-dia,] / / [**a internet** pode até muda seu estilo de vida para um jeito melhor,/] / / [**igualmente** as informações] / [quanto mais tivermos] / [mais cientes estaremos] /*

Nos dados em (6), percebe-se que há coincidência entre a fronteira prosódica de IP e sintática que delimita orações e períodos (marcadas pela barra), onde houve o uso não convencional da vírgula e do ponto, o que indica que a organização prosódica é evidenciada na escrita com uma marca gráfica, mesmo que ela não coincida com a convenção gramatical que prevê a presença de uma vírgula entre as duas orações e não o ponto final nos exemplos (6a, 6b, 6c, 6d), e o ponto final no lugar da vírgula em (6e).

Essa análise entre prosódia e sintaxe já é proposta por Soncin e Tenani (2015, p. 479), que afirmam que o escrevente pode estar mobilizando a representação sobre a organização prosódica da língua e sobre o modo como essa organização conduz sentidos nas práticas de oralidade, a qual orienta sua escrita. Para as autoras, a representação que ele faz da estrutura prosódica motiva a escolha de usar ou não o sinal de pontuação, podendo atribuir (ou não) a mesma organização prosódica e construir os mesmos sentidos projetados pelo escrevente.

A fronteira de IP na oralidade é reconhecida pela presença de tons de fronteiras que demarcam o fim de um contorno entoacional responsável por sinalizar a segmentação do período, enquanto, na escrita, essa fronteira é marcada pela vírgula (cf. Tenani e Paiva, 2020). Nesse sentido, o IP final na oralidade seria realizado como um tom de fronteira com final descendente, sinalizando a finalização do enunciado, o qual pressupõe a composição de sentido completo do que se queria dizer ali. Na escrita, para essa situação, a GT prevê o uso do ponto final quando se quer finalizar um enunciado de sentido completo.

Nas situações apontadas na literatura para os IPs que não completam o sentido do que está sendo produzido na oralidade, o sinal de pontuação a ser usado seria a vírgula ou a ausência de pontuação entre orações dependendo o modo como estão organizadas na escrita, segundo as GTs.

Acreditamos que esse uso não convencional àquelas situações em (6) pode estar associado a falhas no processo do letramento escolar quanto à aquisição da convenção gramatical da GT, embora esse uso seja uma pista também da motivação sintática, pois pode indicar que o escrevente percebe a fronteira sintática e escolhe uma marca gráfica para demarcá-la.

Reforçamos que a própria GT não é precisa quanto às noções sintáticas aqui descritas e quanto ao uso da vírgula e do ponto final, além de não excluir que tais noções estão atreladas a aspectos prosódicos (por conta das pausas) e semânticas (na construção de sentidos). Esses fatos evidenciam a complexidade para o uso da pontuação, o que precisa e deve estar presente no ensino e na formação de professores que precisam refletir sobre isso para que se possa intervir adequadamente e preparar os alunos para o mundo da escrita, ainda mais essa escrita que será avaliada em situações como a do ENEM.

Pode se observar que o uso não convencional de ponto final em (6a, 6b, 6c, 6d) coincide com a fronteira de frase entoacional não final, a qual se configura em razão da natureza sintática do período, ou seja, são orações que dependem estruturalmente uma da outra como descrito no Material do ENEM. Ao comparar a estrutura prosódica com a escrita, nota-se que o escrevente escolhe o ponto final para marcar fronteiras sintáticas de orações dependentes e separá-las, o que seria na convenção marcado pela vírgula, já que é esperado, entretanto, que o ponto final finalize um período que em tese tem sentido e estrutura sintática completa.

Devido ao fato do uso da pontuação incluir estruturas sintáticas mais longas, na maior parte das vezes, carregadas não só de informações sintáticas, mas também semânticas, assume-se aqui, junto com Soncin e Tenani (2015), que as fronteiras prosódicas, principalmente as de IP, atuam como estruturantes da escrita e nela tornam-se significantes na construção do sentido do texto.

Nesse caso, destacamos a motivação prosódica do uso não convencional, pelo escrevente por identificar a fronteira de IP, e sintática por haver a fronteira de oração. É possível também apontar uma fronteira semântica, já que o escrevente pode identificar o sentido completo nesse caso e reconhecer nos dados em (6a, 6b, 6c e 6d) uma força de sentido que o motiva a ‘desgarrar’ tais orações, tal como já apontado por Decat (2011).

Para a autora, o “desgarramento” está ligado à construção do sentido e as orações desgarradas funcionam como unidades de informação, as quais são usadas com o objetivo de focalizar e reforçar a argumentação. Decat (2009), sob a ótica funcionalista, baseada

em Chafe (1980) para a escrita, e Chafe (1994) para a língua oral para a qual usa o termo unidade entoacional, associa o termo desgarramento para se referir a estruturas não anexadas sintaticamente às unidades que antecedem, semelhantes as analisadas em (6).

Decat (2009) associa que o ponto final na escrita representa uma pausa na oralidade e ele caracteriza a oração desgarrada como uma oração única, a qual, na língua oral, teria uma curva entonacional associada a tal estrutura, equivalendo a um enunciado independente. Sobretudo, destacamos que, por não termos os textos em sua completude, a motivação semântica precisa ser melhor investigada em trabalhos futuros. Essa mesma justificativa também explica o porquê não foi possível apontar motivações pragmáticas para os usos não convencionais da pontuação.

No caso de (6e), ocorre a vírgula no lugar do ponto final. Ali percebemos uma completude sintática que coincide com a fronteira de IP, a qual poderia ser marcada por ponto final e não vírgula. Uma hipótese a ser colocada nesse dado é a de que um período não seria tão curto, o que precisa ser melhor analisado. O que se destaca novamente é a coincidência entre fronteiras sintática e prosódica.

No geral, nossas conclusões iniciais nos levam a crer que as motivações aqui apontadas são suficientes para interpretar, no contexto da prova do ENEM, o uso não convencional do ponto final ao invés da vírgula, e isso evidencia uma incompreensão do uso da convenção gramatical e pode indicar uma falha no processo de aquisição do uso convencional de tal sinal de pontuação, embora são pistas linguísticas importantes da gramática do falante.

De fato, há sim uma interação entre organização prosódica, sintática e semântica na escrita, uma vez que o uso da pontuação evidencia que o participante percebe a necessidade de marcar tais fronteiras na sua escrita.

No contexto do ensino, destaca-se que, quando professores de língua portuguesa encontram os desvios ou os “erros” de vírgula, na maioria das vezes, eles analisam os textos apenas do ponto de vista sintático e da convenção gramatical tradicional, ou seja, conferem se a escrita obedece às convenções gramaticais e a dúvida é se eles devem ou não apontar esses usos em desacordo à GT.

Muitas vezes os professores não consideram outras possíveis motivações desse uso, como a flutuação entre a oralidade do escrevente e as práticas de letramento escrito escolar a que o aluno está exposto. Por isso não pensam na possibilidade de que o uso (não) convencional da pontuação na escrita de um texto escolar pode ser motivado pela organização prosódica dos enunciados do indivíduo, além das motivações sintática e

semântica. O que queremos destacar é que, ao ensinar, é preciso que o professor considere não só aspectos sintáticos e semânticos, mas também a relação entre a oralidade e as práticas de letramento escolar (Bortoni-Ricardo, 2004; Vieira e Barbosa, 2022).

Ao evidenciar tais usos, principalmente o que destoa da convenção gramatical, é que será possível levantar hipóteses de escrita baseadas na oralidade e então elaborar atividades que trabalhem as diferenças entre o conhecimento internalizado do escrevente sobre a língua e o modo de expressão da língua por meio da modalidade escrita.

Visto que a escrita tem mostrado um caráter heterogêneo (Côrrea, 2004) e que inclui a interação entre a estrutura sintática e prosódica, é preciso que a prática didática as considere no processo de ensinar pontuação. Por isso é preciso investir na formação (inicial) e continuada docente em relação ao tema, considerando, principalmente, contribuições já apontadas por Barbosa (2016), com contribuições da Fonologia e da Teoria da Variação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O USO NÃO CONVENCIONAL DA VÍRGULA E DO PONTO FINAL NAS REDAÇÕES DO ENEM

Chegamos ao momento final para sintetizar nossas reflexões e apontar nossas principais contribuições sobre o uso não convencional da vírgula e do ponto final entre orações em dados retirados de redações produzidas no ENEM e disponibilizadas no Material de Leitura para a Competência 1 que prepara os corretores que vão avaliar as redações nesse processo.

Partimos de perguntas comuns de professores de língua portuguesa que trabalham produção textual escrita e se questionam sobre apontar os usos não convencionais ou não, como trabalhar os conteúdos gramaticais, como os alunos pontuam um texto e quais as motivações que levariam ao uso que não segue o previsto em GTs.

Um dos nossos objetivos, além de colocar em debate as motivações que levam os escreventes a não seguirem a convenção gramatical para o uso da vírgula e do ponto final entre orações e na composição do período, foi mostrar aos professores de língua portuguesa que esse uso não convencional desses dois sinais de pontuação é motivado por aspectos não só sintáticos, mas também prosódicos e semânticos, à medida que o escrevente projeta sua oralidade na escrita e tenta representá-la graficamente sem desconsiderar questões gramaticais, para a construção de sentidos no texto. As evidências

para essas considerações foram a identificação da coincidência entre as fronteiras prosódica e sintática, marcadas pelo uso não convencional do sinal de pontuação indicado nas gramáticas, como apontado em (6). Postulou-se que a escolha do ponto final no lugar da vírgula pode também ser motivado pela construção de sentido pretendida pelo escrevente que reconhece ali uma unidade informacional que coincide com uma unidade entoacional.

Os dados analisados permitiram que pudéssemos concluir que, ao escrever, o sujeito escrevente mobiliza esses conhecimentos linguísticos ao estruturar sua escrita, e, ao pontuar, ele ativa essa complexidade de aspectos que o levam ora a escolher convencionalmente o sinal de pontuação, ora não. Tais motivações também são pistas da incompreensão dos estudantes quanto ao funcionamento desses sinais e quanto à sua real complexidade, aspectos que interagem no ato de escrever.

Por isso é preciso que os professores de língua portuguesa, além de conhecer a convenção presente nas GTs, (re)conheçam que a pontuação tem um caráter complexo que não se resume a aspectos sintáticos (tal como as GTs destacam) e incluam hipóteses prosódicas e semânticas no uso não convencional para o ensino da convenção gramatical. Assim, refletindo sobre os ‘erros’ ou usos não convencionais, é possível que os professores possam aperfeiçoar sua prática pedagógica no ensino da pontuação.

Nosso intuito não é ir contra o ensino da convenção, mas propor reflexões linguísticas que possam instrumentar os professores ao se depararem com o uso não convencional, reconhecerem possíveis motivações que levaram àquele resultado e pensar em formas mais eficientes de ensino desse tópico gramatical e assim levar os alunos a refletirem sobre as funções da vírgula e do ponto final na escrita.

Também não foi nosso objetivo questionar a avaliação do ENEM, mas usá-la como ponto de partida, até para fundamentar a produtividade e sistematicidade do tipo de dado que estamos analisando, a fim de refletir no modo como grande parte dos professores agem no seu fazer pedagógico ao corrigir textos escritos e ainda permanecer na estratégia de apontar o ‘erro’ e não refletir em que medida ele traz pistas do funcionamento linguístico de um falante ou até de uma determinada comunidade linguística. Desse modo, ao compreender e levantar hipóteses, o professor pode trabalhar esse conteúdo gramatical, considerando as motivações que levaram os alunos a não seguirem a convenção, e prepará-los para usá-la não só em provas como ENEM, mas em outras situações em que será exigida.

Além da reflexão, entendemos que o ensino precisa explorar o caráter heterogêneo da linguagem. Ou seja, é preciso que se considere a prosódia ou a oralidade como parte estruturante da escrita (Soncin e Tenani, 2015), mantendo alinhada a ela a convenção gramatical baseada essencialmente na sintaxe, proporcionando aos alunos a reflexão de que suas motivações não são erradas, mas podem ser aperfeiçoadas para que adequem a sua escrita à expectativa da tradição gramatical, a qual será cobrada em contextos como do ENEM, e à construção de sentidos. Dessa forma, buscamos instrumentalizar e levar os professores a refletir teórico-metodologicamente sobre a temática abordada neste capítulo e a agregá-la a sua prática didática ao ensinar pontuação e ao ensinar produção textual escrita adequada à modalidade escrita monitorada da língua portuguesa.

Ademais, em vista do apresentado, as informações obtidas a partir da presente discussão permitirão a reflexão sobre o ensino da pontuação, o que vai contribuir com a formação de professores em língua portuguesa. Em síntese, o objetivo é que os professores tenham condições de avaliar as motivações do uso não convencional da vírgula e do ponto final entre orações interferem na escrita de textos e quais intervenções didáticas podem ser feitas para auxiliá-lo quanto ao ensino das convenções gramaticais da GT. Eis o desafio.

REFERÊNCIAS

BALDOW, V. S.; DE JESUS SANTOS, A.; PACHECO, V.. Os erros de pontuação de Redações Nota Mil do Enem à luz da hipótese da prosódia implícita e da fonologia prosódica. **Revista Prolíngua**—ISSN, v. 1983, p. 9979.

BARBOSA, J. B. Meu aluno escreve “peixe”! Contribuições da Fonologia para entender desvios de escrita. In: ABREU, Antônio Suárez; SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina (Orgs.). **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016, p.33-48.

BECHER, Tatiane Cristina; BUSSE, Sanimar. Análise do uso da pontuação em produções do ensino médio. *fólio-Revista de Letras*, v. 11, n. 2, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. Parábola Ed., 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Material de Leitura. Módulo 03. Competência I. ENEM 2019. Brasília-DF, 2019. 78 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf. Acesso em 26/05/2020.

CARVALHO, Tainan Garcia. Usos de vírgulas em textos do início do Ensino Fundamental II: distribuição e evidências de características prosódicas. **Estudos Linguísticos** (São Paulo, 1978), v. 47, n. 2, p. 292-305, 2018.

CATACH, N. **La Ponctuation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

CHAFE, W. Punctuation and the prosody of written language (Technical Report n. 11). Berkeley: Center for the study of writing, 1987.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. **Estruturas “desgarradas” em foco: a função focalizadora de orações em sua ocorrência sem a oração-matriz, no português falado e escrito**, 2009.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. **Estruturas desgarradas em língua portuguesa**. Pontes Editores, 2011.

NESPOR, M; VOGEL, I. Prosodic Phonology. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

SONCIN, G. C. N.; TENANI, L. Emprego de vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. *Filol. Linguíst. Port.* São Paulo, v. 17, n.2, p. 473-493, jul. /dez. 2015.

TENANI, L. Fonologia e escrita: possíveis relações e desafios teórico-metodológicos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, p. 581-597 –set./dez. 2017.

TENANI, Luciani; CARVALHO, Tainan. Vírgulas em textos de alunos de 11 a 15 anos do Ensino Fundamental II: um estudo longitudinal. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 67, p. e16232, 2023.

TENANI, L.; PAIVA, N. Vírgulas em esquema duplo em textos argumentativos: aspectos sintáticos e prosódicos. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*. Fonologia e Ensino. v. 24 n. 3 (2020).

VENDRAMINI, I.; TENANI, L. O papel de fronteiras sintáticas e prosódicas na colocação de vírgulas em enquetes. **Letrônica**, v. 15, n. 1, pág. e42611-e42611, 2022.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BARBOSA, Juliana Bertucci; Gramática, Variação e Ensino: Ampliação de Repertório na Produção e na Recepção de Textos em Sala de Aula. In: **Variação e Ensino de Português no Mundo: Variation et Enseignement de Portugais Dans le Monde**. São Paulo: Blucher, 2022, p. 35 -56.

CAPÍTULO 3

UMA REFLEXÃO SOBRE O LETRAMENTO EMOCIONAL NAS AULAS DE PLE: PORQUE SEM AMOR, ESTUDANTES E PROFESSORES, NADA SERIAM

Natália Fonte Boa Romualdo

INTRODUÇÃO

Posso dizer que vivencio o letramento emocional - como estudante e como professora - há muito mais tempo do que conheço seu nome. Recentemente, educadores como Ana Maria Ferreira Barcelos (2015; 2022), Andrade Neta (2012), Jackiw; Benvenuti; Haracemiv (2021) e tantos outros, à luz de Paulo Freire, têm me ajudado a definir e a nomear algo que esteve sempre presente durante a minha vida escolar, mas, até então, eu não sabia o que era.

Desde a “fase introdutória”, que já nem existe mais, lembro-me da querida professora que me alfabetizou. Na sequência, várias outras, com o mesmo carinho, seguraram a minha mão e me guiaram rumo a novos conhecimentos dentro e fora da sala de aula. Por sorte, até hoje, mesmo na pós-graduação, tenho a alegria de me deparar com essas mulheres que, lecionando, transformam vidas como a minha.

Mas o fato é que agora sei o tamanho do privilégio que é ter contato com educadoras conscientes de que o letramento não é apenas a “atividade mecânica de decifrar códigos, signos e palavras” (Barcelos, 2015, p. 65), e sim uma prática essencial à formação de um ser humano que raciocina, mas também, singularmente, sente. Por essa razão, neste capítulo escolhi falar sobre o letramento emocional, focalizando os conceitos de contágio emocional, de pertencimento emocional, de andaime emocional e, sobretudo, de amor - ou de amorosidade, como Freire (1921-1977 apud Jackiw; Benvenuti; Haracemiv, 2021) nos dizia.

Para demonstrar como esses conceitos podem se materializar de maneiras distintas na sala de aula, buscarei acrescentar vivências enquanto estudante, há uma vida inteira, e enquanto professora de Português como Língua Estrangeira (PLE) percorrendo as dores e as delícias do início de carreira.

PARA REFORÇAR A CIENTIFICIDADE DAS EMOÇÕES EM SALA DE AULA

Algum tempo atrás, o enunciado “professor(a) por amor” foi bastante utilizado como legenda nas redes sociais e causou certo tumulto entre os profissionais da educação que lecionam. Muitos eram contra essa afirmação, pois argumentaram que esse tipo de enunciado poderia dar brechas à desvalorização da categoria por parte da família dos(as) alunos(as) e das instituições governamentais e privadas.

Considero que as reivindicações do grupo são válidas, uma vez que o senso comum considera todo tipo de sentimento como algo “simplesmente” emocional e não valorativo, como se o professor, por sentir amor pela profissão, fosse obrigado a aceitar condições de trabalho precárias como aquelas que temos no Brasil. Por outro lado, muito provavelmente este grupo não sabia que, ao negar o enunciado por completo, estava reforçando a exclusão do amor, por exemplo, como conceito fundamental em suas práticas pedagógicas, como se ele não fosse passível de sistematização e estudo científico.

Mesmo com a crescente dos estudos sobre o letramento emocional, falar sobre as emoções no contexto da educação ainda tem gerado polêmica. Barcelos (2022) cita autores, como Barcelos e Coelho (2016), Vincent (2010), Byron (2011) e tantos outros, que discutem sobre essa “inquietação”, principalmente diante do conceito de amor, que pode ser justificada pela visão popular restrita, banal e limitante do termo como algo diretamente ligado às relações românticas/eróticas.

Byron (2011) explica que essa mercantilização das emoções beneficia aos interesses capitalistas, sem trazer satisfação ou significado às nossas vidas. Além disso, essa visão superficial e banalizada do amor não deixa espaço para seu potencial transformador e nem nos ajuda a tentar chegar a uma compreensão do amor na educação. Isso ocorre principalmente porque, em primeiro lugar, no mundo neoliberal, o amor é visto como difícil de medir e não pesquisável (GOLDSTEIN, 1997). Em segundo lugar, em geral, o amor é colocado como equivalente à falta de rigor, o que é um mito, como já sugerido por Freire (1996) e como revisado por Barcelos e Coelho (2016). Finalmente, o amor nos torna vulneráveis. (Barcelos, 2022)

Por essa razão é importante discutir sobre o tema em trabalhos como este, a fim de desmistificar visões superficiais e equivocadas das emoções em sala de aula e mostrar como elas são essenciais para uma aprendizagem que forma e transforma pessoas em sua complexidade e concretude.

CONTÁGIO EMOCIONAL, PERTENCIMENTO EMOCIONAL, ANDAIME EMOCIONAL E, SOBRETUDO, AMOR

No artigo intitulado "Letramento emocional no ensino de língua", publicado em 2015, Barcelos define os conceitos de contágio emocional, pertencimento emocional, andaime emocional e amor como conceitos importantes na proposta deste letramento em especial.

Barcelos afirma que o contágio emocional foi desenvolvido por Hadfield et. al., em 1992, e se refere à tendência que temos de 'pegar' e sentir emoções que são semelhantes ou associadas com as dos outros" (Barcelos, 2015, p. 71). Já o pertencimento emocional é quando somos convidados ou convidamos os estudantes a participarem ativamente de nossas aulas, proporcionando um ambiente confortável para isso. O andaime emocional, por sua vez, diz respeito "às maneiras através das quais os professores ajudam os alunos a cognitivamente conceber sua experiência de aprendizagem" (Rosiek, 2003 *apud* Barcelos, 2015, p.73).

Por fim, chamo a atenção para o conceito de amor, que vejo como o mais importante, porque:

Primeiro, o amor é uma força extraordinária que pode nos impulsionar na direção de fazer mudanças. Em segundo lugar, o amor é importante para a saúde mental e o bem-estar dos alunos; o amor é necessário em um mundo que perdeu seu toque humano. Em terceiro e finalmente, o amor nos ajuda na educação dos cidadãos "abraçando a experiência humana em todas as suas complexidades e possibilidades em níveis intelectuais e emocionais. Isso implica o cultivo do relacionar proposital e maduro entre professores e alunos" (Patience, 2008, p.58). (Barcelos, 2022, p.27)

Em um outro artigo mais recente, Barcelos (2022) traz a abordagem crítica do amor na educação, trazendo à discussão, por exemplo, os conceitos de amorosidade e do *amor radical* de Paulo Freire (1996); e no amor revolucionário, de Chabot (2008) e Lanas Zembylas (2015a, 2015b).

A amorosidade freiriana "está voltada para o compromisso com o outro, que se faz gerador da solidariedade e da humildade" (Streck; Redin; Zitkoski, 2010 *apud* Jackiw; Benvenuti; Haracemiv, 2021). Assim, o amor é visto não só como uma capacidade humana, mas também como um ato de coragem, pois envolve o respeito às diferenças e o constante diálogo.

Assim, a centralidade da amorosidade em Freire (1921-1997) está na dialogicidade, uma vez que a amorosidade é tecida por meio de uma escuta aberta ao diálogo com o outro diferente do meu eu, o outro que tem algo a me dizer, e que sua fala

deve ser compreendida como expressão de liberdade e esperança. (Jackiw; Benvenuti; Haracemiv, 2021, p.10)

Tendo em vista o conceito de amor radical, Douglas e Nganga (2015 apud Barcelos, 2022) sugerem que esse amor freiriano seja uma forma de "abrir espaços de diálogo e preparar os educadores dispostos a examinar seus próprios valores e pressupostos ao trabalhar com alunos diversos". Para os autores, as práticas mais recentes de formação de professores focadas apenas em adquirir novas técnicas já não são suficientes para os contextos de ensino-aprendizagem cada vez mais complexos que vivenciamos.

E é justamente diante desses cenários cada vez mais turbulentos que Chabot (2008) e Lanas e Zembylas (2015b) chamam a atenção para o amor revolucionário. Ambos acreditam que esse amor excede a visão tradicional de que tal sentimento se restringe à família e aos amigos e o transformam em algo mais profundo, que requer constante esforço, que é poderoso e capaz de promover transformação social, igualdade e justiça.

Embora cada teoria tenha seu contexto e sua especificidade, todas elas estão correlacionadas, afinal, estamos falando, sobretudo, de amorosidade. No fim, Barcelos define os elementos do amor revolucionário crítico como:

- Atividade política social: justiça (democrática), transformação social, equidade, solidariedade, humanização.
- Doação, cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento.
- Compaixão, empatia, conexão, atos de bondade, justiça, gratidão.
- Compromisso com o diálogo, humildade, fé, confiança mútua.

São elementos como esses que busco trabalhar em minhas aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE), principalmente depois de ter conhecido o conceito de Letramento Emocional em uma disciplina que me inscrevi como aluna especial, realizada na Universidade Federal de São Carlos, na qual tive a maravilhosa oportunidade de conhecer e de aprender com a Prof.^a Dr.^a Sandra Gattolin e colegas incríveis.

De fato, é um desafio constante colocar em prática o trabalho com as emoções, especialmente em salas de aulas virtuais, como no meu caso, mas o curso "Letramento Emocional e formação de professoras/es de línguas", promovido pela Universidade Federal do Sul da Bahia, por meio do programa de extensão "Formação de Professoras/es de Línguas" (Forproli), tem me proporcionado reflexões cada vez mais motivadoras, que

me fazem “esperançar” e me conduzem à ação, mesmo que em doses homeopáticas, como detalhado no próximo tópico.

O AMOR ESTÁ NO... PLE!

Considerando o amor o pilar mais importante do letramento emocional, retomo a introdução deste capítulo a fim de afirmar que grande parte das professoras que passaram pela minha vida influenciaram minha escolha profissional e continuam ecoando na minha prática docente.

Há cerca de quatro anos atuo como professora de Português como Língua Estrangeira (PLE) e em vários momentos pude perceber que eu estava reproduzindo nas minhas aulas - ou, pelo menos, tentando reproduzir - boas práticas de professoras que passaram pela minha vida escolar ao longo dos anos. Entre elas, Anas, Karlas, Julianas, Sandras, Renatas, Lívias, Rayannes e tantas outras que me marcaram profundamente e hoje, mesmo sem saberem, agem como as minhas “mentoras imaginárias”.

Além de todo apoio e de todos os exemplos que tenho de brilhantes profissionais da educação, para uma prática docente realmente significativa, considero indispensável, também, o ato de refletir criticamente sobre como eu tenho lecionado para os meus estudantes. Será que, de fato, eu estou mesmo trabalhando na perspectiva do Letramento Emocional? Será que nas minhas aulas eu tenho sentido e expressado o amor, mesmo que nos mais simples detalhes? Será que os meus alunos(as) se sentem acolhidos e convidados a sentir?

Não me atrevo a dizer que todas as respostas estão neste texto, pois, não estão. Mas aqui compartilho uma experiência recente e muito interessante que me mostrou não só em que passo estou na busca pelo exercício do LE, mas onde ainda quero chegar. A necessidade do trabalho com as emoções na sala de aula de línguas estrangeiras já tem sido amplamente discutida na academia, como vemos em Andrade Neta (2014), Oliveira (2021) e tantos outros. Mas sinto que ainda precisamos de mais pesquisas cujo foco seja compreender o LE no contexto do português como língua não materna, como fez Conceição (2020) e como eu proponho neste momento.

Dito isso, parto justamente dos aportes teóricos e das práticas que me atravessaram/atravessam para me desconstruir e reconstruir continuamente, visando a minha missão de ser professora mediadora e facilitadora, pois:

[...] é ele quem “gerencia” o processo, oferecendo meios, questionando sobre possibilidades, incentivando o aprofundamento, oferecendo auxílio quando necessário, vibrando com os alunos diante de novas descobertas e até mesmo “direcionando” (no bom sentido da palavra) para aquele caminho que sua experiência julga ser o mais pertinente para o dado momento (Nogueira, 2008, p. 78 *apud* PAIVA, 2016, p. 786).

Em um desses momentos de reflexão, nos quais me coloco frequentemente, percebi indícios que podem representar a amorosidade freiriana em minhas aulas de PLE. Por exemplo, dar a oportunidade aos estudantes de participarem da construção do planejamento das aulas, para mim, é um ato de amor e de empatia. Afinal de contas, pelo menos no meu caso, sei que todos os meus estudantes têm uma vida com muitos afazeres além de nossas aulas, assim como eu. Colocar-se no lugar do outro e dar voz a ele é um ótimo primeiro passo para que as aulas sejam produtivas e prazerosas para todos(as).

Depois disso, vejo como outro ato de amor, durante a criação da aula, a escolha minuciosa do tema dos slides, do tamanho da letra, das mídias que enriquecem a aula, das imagens, dos textos, enfim, de todos os elementos que poderão contribuir para o desenvolvimento de nossas turmas. São horas de trabalho duro que exigem muito da nossa criatividade, cujo objetivo é levar sempre o melhor e o mais cativante para a sala de aula, mesmo que a distância.

Começar a aula com um sorriso, com aquela saudação animada e contagiante, também é um ato de amor e de acolhimento. Muitos dos meus alunos trabalham mais do que 8 horas por dia e, quando conseguem se conectar à aula, estão muito cansados. Então sei que quanto mais alegre eu estiver, maiores serão as chances de motivá-los e, quem sabe, pelo menos durante a aula eles poderão acalmar a mente e se esquecer dos problemas externos. Não vou mentir, é naturalmente humano que não estejamos bem todos os dias. Mas faço o possível para ser “infecciosamente otimista” (Barcelos, 2015) em minhas aulas de PLE.

Além disso, outras pequenas ações como enviar mensagens individuais desejando uma boa prova, tranquilizando-os sobre o que é e para que serve uma avaliação (para mostrar o que precisamos estudar mais, por exemplo), perguntar se estão bem, ouvir e respeitar suas opiniões, aceitar que nem todos conseguirão estar presentes em todas as aulas, promover debates sobre temas de suas culturas, enfim. Sem dúvidas há muitas outras atitudes que podemos realizar enquanto professores a fim de tornar nossas classes mais amorosas, pois “ensinar e aprender são atividades emocionais” (Barcelos, 2015, p.68).

Embora muitas vezes não sejam instantâneos, os resultados aparecem, mesmo que nos detalhes. Em 2023, tive a oportunidade de lecionar cursos on-line de português básico para turmas empresariais de hispanofalantes. A última atividade de uma dessas turmas foi definir o curso em 3 palavras, a fim de criar uma nuvem de ideias, pois foi a forma que encontrei de coletar algum feedback após todo o trabalho.

Figura 1: Nuvem de palavras criada pelos estudantes de PLE

Defina este curso em 3 palavras
12 Responses

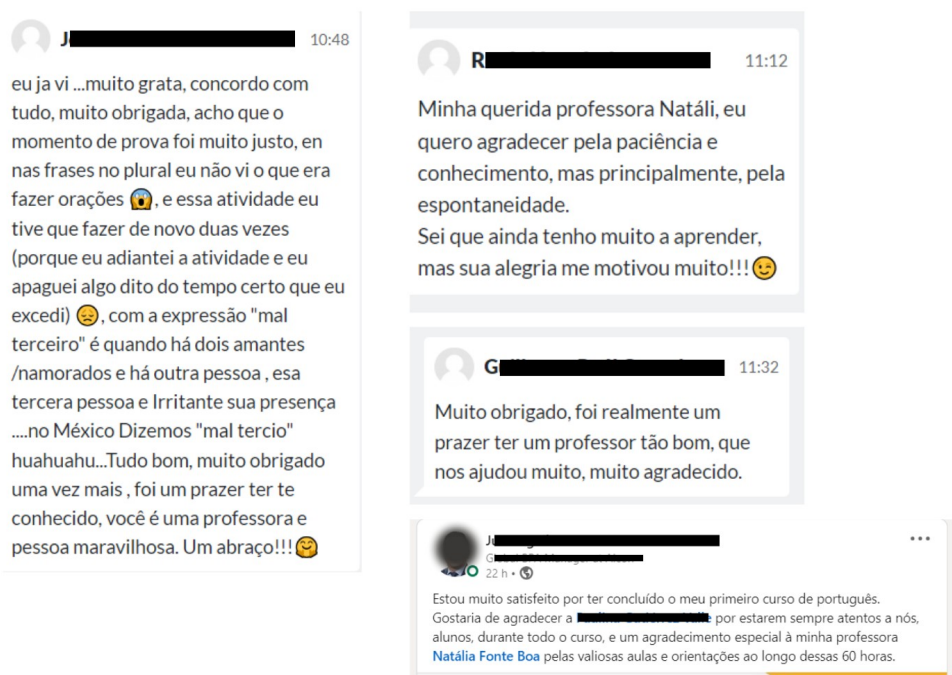


Fonte: Arquivo pessoal

A turma era composta por 6 alunos e 4 deles participaram da última aula, respondendo a atividade. Notamos 12 termos, todos positivos, dada a minha proposta didática de trabalhar questões linguísticas e culturais entrelaçadas. Embora todas as expressões sejam satisfatórias, destaco os adjetivos “extraordinário”, “interessante”, “divertido” e “alegre”, o verbo “confiar” e o substantivo “respeito”, pois, para mim, significam a legitimação das emoções nessa turma.

Para a minha surpresa, os feedbacks não pararam por aí. Dias depois, recebi algumas mensagens de agradecimento na plataforma que utilizamos e em forma de postagem de uma rede social profissional, como ilustro a seguir:

Figura 2: Comentários enviados pelos estudantes de PLE



Fonte: Arquivo pessoal.

São resultados como esse que me mostram que ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois gostaria que outras palavras estivessem na nuvem, por exemplo. Mas, ao mesmo tempo, mostram que este é um caminho possível em busca da compreensão, da valorização e do exercício das emoções em minhas aulas de português como língua não materna.

PALAVRAS FINAIS (POR ENQUANTO)

Enfim, não tenho dúvidas de que a grande maioria de professoras que passaram pela minha vida escolar, praticantes conscientes ou não do letramento emocional, influenciaram a minha escolha profissional, pois hoje sou professora e busco, ao máximo, compartilhar tudo o que sei com muito amor aos meus alunos de português como língua estrangeira. Na verdade, elas continuam influenciando, pois ser professora é uma escolha que faço todos os dias: trata-se de um projeto de vida.

Todos os conceitos expostos neste capítulo buscam reforçar a emergência da valorização das emoções em sala de aula em um mundo complexo como este em que vivemos. Contágio emocional, pertencimento emocional, andaime emocional e amor/amorosidade são habilidades basilares para um professor que realmente busque

somar aos seus alunos conhecimentos que ultrapassam o currículo pedagógico. Sem dúvidas, o amor revolucionário crítico aplicado à educação é uma das soluções mais eficazes para um letramento que considere os estudantes como seres humanos únicos, com capacidades distintas e naturalmente emocionais.

Por último, a fim de contribuir para a polêmica legenda referida no início deste capítulo, proponho alterarmos apenas a preposição para que o tal enunciado esteja mais alinhado aos pressupostos do Letramento Emocional. Em outras palavras, ao invés de sermos professores “por” amor, que sejamos professores **COM** amor – não só nas legendas para as redes sociais, mas, principalmente, na prática docente do dia a dia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETA, Nair Floresta. Errar es humano, por eso, no hablo: un análisis del miedo de hablar y de cometer errores en el aula de ele. In *Estudios: Lingüísticos e Literários*, Universidade Federal da Bahia. n. 45. jan. 2012.

BARCELOS, Ana Maria. Estudando o conceito do amor na educação linguística: uma Revisão dos Estudos dentro da abordagem crítica. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v.25, n.2, p.24-35, ago. 2022.

BARCELOS, Ana Maria. Letramento emocional no ensino de línguas. In *TOLDO, Claudia.; STURM, Luciane (Orgs). Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (59.2): 1339-1372, mai./ago. 2020.

JACKIW, Elizandra.; BENVENUTTI, Cristiane Dall'Agnol da Silva.; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. UERJ: *Revista Teias*. v.22. n. 67. Out. 2021. p. 7-17.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de inglês. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 1, p. 81-106, 2021.

PAIVA, Rodrigo Calatrone. Aprendizagem baseada em projetos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas*, VI. 2016, Universidade Estadual de Londrina/PR. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/aprendizagem-baseada-em-projetos-no-ensino-aprendizagem-de-linguas-estrangeiras-25520>. Acesso em 10 ago. 2023.

CAPÍTULO 4

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE ENSINO DE LP NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM ENFOQUE PARA QUESTÕES ENVOLVENDO VARIAÇÃO ESTILÍSTICA E ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA

*Cinthia Pires dos Santos
Talita de Cássia Marine*

INTRODUÇÃO

O presente relato é um recorte da proposta didática que elaborei no âmbito de minha dissertação de mestrado⁵, intitulada “Consciência e adequação linguísticas: uma proposta didática com o poema-slam”, orientada pela Professora Doutora Talita de Cássia Marine, docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL-UFU) e membro permanente do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFU), programa este em que a referida dissertação foi concluída no ano de 2023.

Como professora de Língua Portuguesa (doravante LP) da Educação Básica e preocupada com as queixas constantes de meus alunos em relação ao processo de aprendizagem da língua materna, percebi que era preciso algo atraente e que, de fato, fizesse parte da realidade desses estudantes, já que, muitas vezes, a desmotivação acontece porque o que se ensina em sala de aula está distante do que o aluno utiliza na prática, em seu dia a dia. Diante disso, pensamos em desenvolver uma proposta didática que pudesse oportunizar o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula com vistas a contribuir com o desenvolvimento da consciência acerca da heterogeneidade da língua, a partir de uma metodologia que promovesse o engajamento do alunado e o protagonismo juvenil⁶.

Para isso, acreditamos que o professor deve ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem e, justamente por isso, deve oportunizar aos discentes a possibilidade de construírem seus próprios conhecimentos, tornando-os, assim, capazes

⁵ Link de acesso à dissertação completa e ao Caderno de Atividades: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37669>.

⁶ Cabe observar que tal proposta foi aplicada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – Séries Finais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino, em São Simão – GO.

de fazer uso da língua nos mais diversos contextos sociocomunicativos. Dessa forma, é preciso que cada vez mais professores de LP da Educação Básica proponham um trabalho de ensino/aprendizagem que esteja conectado com a realidade dos alunos, que seja significativo para a formação crítica deles e, também, que lhes oportunize tornarem-se pesquisadores de sua própria língua, assumindo, dessa forma, o lugar de protagonistas no processo de aquisição de conhecimentos linguísticos e desenvolvimento da competência comunicativa.

DESENVOLVIMENTO

Para a elaboração da pesquisa de mestrado, utilizamos as contribuições da Sociolinguística Educacional, pois concordamos com Bortoni-Ricardo (2004) quando ela nos aponta a necessidade de se trabalhar nas aulas de LP da Educação Básica, o fato de existirem diferentes possibilidades de uso da LP na fala e na escrita, com pouca ou muita monitoração, a depender da situação sociocomunicativa em que estamos inseridos. Além disso, também nos apropriamos das contribuições de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2010) no que se refere aos gêneros textuais/discursivos, dando destaque para o poema-slam⁷, gênero selecionado para conceber a nossa proposta didática, por acreditarmos que este gênero textual/discursivo possui um forte potencial didático para o ensino da noção de adequação linguística.

Quanto à metodologia de desenvolvimento da proposta didática, utilizamos as oficinas de acordo com as contribuições de Arriada e Vale (2012), as quais proporcionaram o desenvolvimento da pesquisa linguística em sala de aula, colaborando, também, para o desenvolvimento dos letramentos crítico e científico. Como produto final, apresentamos um Caderno de Atividades contendo oito oficinas, todas elas sintonizadas com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

O trabalho didático com oficinas, à luz do que propõem Arriada e Vale (2012), é concebido a partir do tripé Sentir-Pensar-Agir, conforme apresentamos na figura 1.

⁷ O gênero textual/discursivo poema-slam teve origem nos espaços periféricos da cidade de Chicago, nos Estados Unidos. A palavra “slam” é uma espécie de onomatopeia que significa “barulho”, “batida” de porta ou janela, como se o poeta quisesse chamar a atenção do público para algo que precisa ser ouvido com urgência. Os slammers, como os poetas são chamados, expõem suas produções de forma oralizada, dando valor a termos linguísticos próprios da comunidade de fala. Desse modo, são competições de poesias escritas para serem faladas/declamadas em uma batalha que abre as portas para discussões que envolvem temas como violência, drogas, racismo, discriminação, intolerância, entre outros, despertando no público ouvinte, uma reflexão acerca desses assuntos que estão imersos na sociedade. Para D’alva (2014), o poema-slam “se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo mundo”.

Figura 1: Sentir-Pensar-Agir – Os três pilares das oficinas

Fonte: Arriada e Valle (2012)⁸

A utilização das oficinas como proposta de intervenção foi engajadora, pois a aprendizagem se tornou significativa para os alunos, criando uma sintonia recíproca entre os participantes, onde os saberes foram sendo construídos em um espaço favorável à reflexão, unindo, dessa maneira, teoria e prática.

Ao término das oito oficinas foi realizado um momento de culminância das produções textuais dos poemas-slams: a batalha de poesias. Na oportunidade, os alunos puderam demonstrar o grande envolvimento que tiveram com a pesquisa para o desenvolvimento da proposta didática. Eles utilizaram em suas produções textuais, variedades linguísticas adequadas ao gênero textual/discursivo em estudo e provaram que a língua é, de fato, um fenômeno vivo, variável, heterogêneo e, claro, um instrumento de identidade e de transformação social.

Apresentamos a seguir, um quadro-resumo das oito oficinas que estão nos apêndices da dissertação, onde se encontra o Caderno de Atividades que elaboramos como produto final de nossa pesquisa⁹.

Quadro 1: Quadro-resumo das oito oficinas aplicadas na dissertação

Consciência e adequação linguísticas: uma proposta didática com o poema-slam	
Oficinas	Objetivos
Oficina 1: A língua é viva!	Perceber que a língua é um instrumento vivo de comunicação e que sofre modificações constantes e isso se dá por diversos fatores, como o local em que estamos, a nossa intenção discursiva ou com quem

⁸ Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12185/2/Produto_ManualOficinaPedagogica.pdf>

⁹ Idem à nota 3.

	estamos falando, entre outras coisas.
Oficina 2: Variedades cultas e populares da língua	Oportunizar aos estudantes o contato com as variedades linguísticas cultas e populares, de maneira que reconheçam os diversos usos da língua em diferentes situações sociocomunicativas. .
Oficina 3: Conhecendo os principais fatores que promovem a variação linguística no português brasileiro	Promover um debate acerca de língua heterogênea, múltipla e dinâmica, repleta de possibilidades de uso de acordo com a intencionalidade do falante e ao público a que se destina, em um processo reflexivo à luz da Sociolinguística Educacional.
Oficina 4: Os gêneros textuais/discursivos: os atos comunicativos de fala e escrita e os fenômenos de variação	Contribuir para que os alunos percebam que os gêneros textuais/discursivos possuem características distintas, enfocando questões atreladas à variação estilística, tendo em vista que os gêneros se constituem ora por variedades cultas, ora populares, em situações mais ou menos monitoradas.
Oficina 5: Poema-slam: o gênero misto que dá voz aos estudantes	Permitir que os alunos compreendam os propósitos e/ou intenções sociocomunicativas do poema-slam, conduzindo-os a uma reflexão sobre o que é um gênero misto e qual a variedade linguística adequada para tal gênero, bem como sua capacidade de dar voz às minorias silenciadas pela sociedade.
Oficina 6: Protagonismo juvenil: a construção de saberes	Possibilitar que o processo de ensino e aprendizagem seja construído diante de um protagonismo, ou seja, o aluno torna-se construtor de seu próprio conhecimento por meio da pesquisa em sala de aula e, dessa forma, os letramentos crítico e científico são colocados em prática.
Oficina 7: Consciência e adequação linguísticas: a produção do poema-slam	Produzir o poema-slam como forma de mostrar o quanto a língua é versátil e capaz de se adequar às diversas situações de fala.
Oficina 8: A oralização do poema-slam	Permitir que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e/ou declamação dos poemas elaborados na oficina anterior, como ritmo, melodia, entonação, gestos, postura corporal, entre outros.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para este capítulo, selecionamos relatar as atividades que envolveram a oficina 4, cujo título é “Os gêneros textuais/discursivos: os atos comunicativos de fala e escrita e os fenômenos de variação”. Nesta oficina, trabalhamos com a pesquisa em sala de aula, com vistas a promover o protagonismo juvenil, mediante às contribuições da Sociolinguística Educacional, a qual nos mostra a importância de se trabalhar em sala de aula com as diversas possibilidades de uso da língua nos mais variados contextos sociocomunicativos, nas mais variadas práticas sociais da linguagem. Para Marine *et al.* (2021), essa prática docente é realmente desafiadora, pois é necessária uma formação sociolinguística por parte dos docentes. Vejamos como a figura 2 representa esse processo de ensino sociolinguístico.

Figura 2: Demonstração de um ensino sociolinguístico

Fonte: Marine et al. (2021, p. 07)¹⁰

É importante destacar que quando se promove a pesquisa em sala de aula, o aluno está tendo contato com as variedades cultas da língua. Nesse sentido, é importante que o estudante tenha compreensão do uso da linguagem, seja ela utilizada em contextos sociais de maior ou menor prestígio.

Nesta oficina 4, criamos possibilidades para que os estudantes percebessem que cada gênero textual/discursivo possui características próprias e propósitos comunicativos distintos. Dessa forma, os fenômenos de variação linguística poderiam ser observados, levando-se em consideração o gênero textual/discursivo em que determinados usos da língua ocorrem (variedades cultas/populares; contextos sociocomunicativos mais/menos monitorados). Por meio da pesquisa em sala de aula, puderam perceber que certos fenômenos variáveis tendem a ocorrer com mais frequência e/ou predominância em determinados gêneros e não em outros.

É importante destacar que todas as oficinas que elaboramos estão em sintonia com várias competências (gerais e específicas) e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). No quadro abaixo, destacaremos as habilidades que foram contempladas na oficina 4. Vejamos:

Quadro 2 – Habilidades específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Séries Finais

(EF69LP55): Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

¹⁰ Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36439>>

(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

Fonte: Brasil, 2018.

Utilizamos como recursos didáticos para aplicação da oficina 4, uma televisão 42”, um notebook com acesso à internet, material impresso, celulares com acesso à internet e um caderno brochura para cada aluno-partícipe.

A oficina foi aplicada em duas horas-aulas binadas. Iniciamos a fase “Sentir” com a apresentação de um *podcast*¹¹ sobre o poema-slam, o qual fazia referência à temática, ao estilo e aos regulamentos que compõem esse gênero textual/discursivo que tem se espalhado pelas capitais brasileiras. Este *podcast* esclarece que o poema-slam faz uso da variedade popular da língua e, normalmente, instiga reflexões arrojadas e precisas em torno de problemas sociais, como homofobia, racismo, violência, machismo, entre outros.

Após ouvir o *podcast*, apresentamos aos alunos dois textos, sendo que o primeiro se tratava de um trecho da poesia do slammer Beto Bellinat que foi citada no *podcast* e, o segundo, uma reportagem¹² publicada em 3 de maio de 2022, na revista Veja. Ambos abordavam sobre o racismo. O intuito dessa atividade foi mostrar aos estudantes que cada gênero textual/discursivo expressa as necessidades de comunicação do falante e, por isso mesmo, possui características distintas.

Já na fase “Pensar”, fizemos os seguintes questionamentos acerca dos dois textos apresentados¹³:

- 1- Quais diferenças você considera como mais perceptíveis entre a linguagem utilizada no texto 1 e no texto 2?
- 2- Podemos afirmar que a intenção comunicativa dos dois textos é a mesma?
- 3- A qual público está direcionado o texto 1? E o texto 2?
- 4- Sobre o texto 1:

¹¹ Link de acesso ao podcast: <https://www.brasildefato.com.br/2017/09/05/conheca-o-slam-a-batalha-de-poesias-que-tomou-as-ruas-das-cidades>. Acesso em: 20 mar. 2023.

¹² Disponível em: Comentário racista de vereador de São Paulo vaza durante sessão de CPI | VEJA (abril.com.br)

¹³ Infelizmente não foi possível apresentar fragmentos dos textos com os quais trabalhamos na atividade, entretanto sugerimos que tais textos sejam acessados, a fim de que as questões que propusemos tornem-se mais contextualizadas e significativas.

- a) Qual o fenômeno de variação linguística está presente em: “Vamo caminhar”?
- b) Qual o efeito de sentido da palavra “bosta” no 3º verso?
- c) O substantivo “umbiguinho” (7º verso) foi utilizado no diminutivo com qual intenção?

5- Falar em adequação linguística não é falar apenas em contextos de uso formais e informais da língua. Falar em adequação linguística é ter consciência das diversas possibilidades de usos que o falante pode acionar em uma mesma língua, usos esses que estão relacionados a fatores identitários, sociais, culturais, etários, econômicos, políticos e, também, condicionados pelo tipo de gênero textual/discursivo utilizado pelo falante para materializar suas intenções sociocomunicativas. Pensando nisso, comente de que maneira cada um dos textos lidos, mostra-se linguisticamente adequado. Para tal, utilize fragmentos textuais para justificar a sua resposta.

Grande parte dos estudantes compreenderam as diferenças de linguagem presentes nos dois textos, suas intenções comunicativas e o público ao qual se destinavam os gêneros textuais/discursivos em questão.

No exercício 3, os alunos reconheceram que o público dos dois textos tende a ser diferente, já que o poema-slam possui a maior parte de seu público formado por jovens da periferia que buscam uma visibilidade social. Já o texto 2, por se tratar de uma reportagem publicada em uma revista de grande circulação nacional, atende a um público mais elitizado. Na atividade 4, os alunos-partícipes puderam perceber que na expressão “vamo caminhar”, o fenômeno de variação diz respeito à concordância do verbo¹⁴. E, ainda, fizeram uma interpretação do efeito de sentido das palavras “bosta” e “umbiguinho” que aparecem no fragmento do poema-slam em análise. Como podemos notar, na atividade 5, os estudantes conseguiram fazer uma reflexão acerca de questões envolvendo a temática da adequação linguística.

Na fase “Agir”, a classe foi dividida em oito grupos e, em seguida, fizemos o sorteio dos temas e dos respectivos gêneros textuais/discursivos a serem pesquisados. Entregamos para cada representante uma ficha contendo o número do grupo, o tema de caráter político e/ou social e o gênero textual/discursivo:

Grupo 1 e 2 – Feminicídio - Artigo de Opinião;

Grupo 3 e 4 – Bullying – Notícia;

Grupo 5 e 6 – Igualdade de Gêneros – Poema;

¹⁴ Aqui é importante aproveitar o momento para esclarecer aos alunos que o processo de gramaticalização do futuro perifrástico corresponde ao verbo IR + INFINITIVO como um fenômeno sintático e o apagamento de /s/ em posição final, como um fenômeno fonético-fonológico.

Grupo 7 e 8 - Racismo e discriminação social – Música.

A tarefa de cada grupo foi apresentar para toda a classe, um gênero textual/discursivo que abordasse o tema indicado na ficha. Para tanto, os alunos desenvolveram uma pesquisa em sala de aula a partir do tema e do gênero textual/discursivo sorteado. Em seguida, representantes dos grupos fizeram a socialização do que foi pesquisado, respondendo às seguintes perguntas:

- 1) Qual a variedade linguística (cultura ou popular) encontrada no texto pesquisado? O uso de tal variedade está adequada? Por quê?
- 2) Quais os aspectos que diferenciam o gênero textual/discursivo pesquisado por seu grupo em relação aos demais?

O quadro 3 mostra os resultados da pesquisa realizada por cada grupo:

Quadro 3 – Resultados da pesquisa realizada por cada grupo

Grupos	Temas e gênero textual/discursivo	Links das pesquisas realizadas por cada grupo
1 e 2	Feminicídio - Artigo de Opinião	https://www.brasilefators.com.br/2021/02/23/artigo-2020-o-ano-que-nao-mudou-a-vida-das-mulheres . Acesso em: 16 set. 2022. https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2021/03/4913429-artigo----feminicidio-um-dos-lados-mais-sombrios-da-pandemia.html . Acesso em: 16 set. 2022.
3 e 4	Bullying - Notícia	https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/08/adolescente-e-alvo-de-bullying-e-agressao-fisica-dento-de-escola-em-iguaba-grande.ghtml . Acesso em: 16 set. 2022. https://g1.globo.com/sp/itapetininga-regiao/noticia/2022/05/21/familia-faz-bo-apos-jovem-de-13-anos-voltar-da-escola-com-fratura-no-punho-chega-de-bullying.ghtml . Acesso em: 16 set. 2022.
5 e 6	Igualdade de Gêneros - Poema	https://images.app.goo.gl/wk6NYypTpDHC6y3S9 . Acesso em: 16 set. 2022. https://www.recantodasletras.com.br/poesias-do-social/5747605 . Acesso em: 16 set. 2022.
7 e 8	Racismo e discriminação social - Música	https://www.letas.mus.br/matue/cidade-2000/ . Acesso em: 16 set. 2022. https://www.youtube.com/watch?v=2nLLihbYNFs . Acesso em: 16 set. 2022.

Fonte: elaborado pelas autoras

Através dessa atividade, foi possível proporcionar uma discussão sobre alguns fenômenos de variação linguística que se mostraram mais frequentes e perceptíveis em determinados gêneros textuais/discursivos. Aproveitamos o momento para esclarecer que cada gênero textual/discursivo é constituído por variedades linguísticas que lhe são

predominantes e, com isso, buscamos desmistificar a visão dicotômica de certo e errado em relação às diferentes possibilidades de uso da língua. Reforçamos, ainda, a noção de heterogeneidade da língua e de sua adequação aos diferentes gêneros textuais/discursivos, ora representada por variedades cultas, ora populares, em situações mais ou menos monitoradas. Por fim, abrimos um debate para falarmos a respeito dos problemas sociais e/ou políticos abordados nos gêneros textuais/discursivos em estudo.

Ao fim desta oficina, consideramos que o resultado foi exitoso. Os alunos-partícipes, gradativamente foram percebendo que cada gênero textual/discursivo possui características inerentes e que é essencial que o falante seja capaz de se adequar linguisticamente nas mais diversas práticas sociais da linguagem às quais ele está exposto diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essa pesquisa, tínhamos o desejo de realizar um trabalho voltado para um ensino de língua que pudesse favorecer as noções de consciência e adequação linguísticas dos estudantes da Educação Básica e que valorizasse a língua em uso nos mais diferentes contextos sociais, a partir do trabalho didático com o poema-slam, o qual, como já dito anteriormente, mostra-se como um gênero textual/discursivo com forte potencial didático, haja vista favorecer a percepção e a discussão em sala de aula da variação estilística, bem como a observação de vários fenômenos variáveis relacionados às concordâncias nominal e verbal, à regência verbal, à variação fonológica, dentre outros.

Optamos pelo trabalho com as oficinas para realizarmos as intervenções didático-pedagógicas por considerarmos que elas propiciam uma interação entre os participantes, em um processo dinâmico e ativo, onde os alunos tornam-se protagonistas e, assim, fazem reflexões relacionadas ao uso da língua em contextos sociais diversos e apresentam suas inquietações de maneira que suas vozes sejam ouvidas. Consideramos que foi uma escolha assertiva, pois trabalhamos com aulas atraentes e contextualizadas, por meio de uma proposta didática inovadora, que despertou o interesse, o engajamento e o envolvimento significativo dos estudantes.

Na oficina que relatamos neste capítulo, de forma específica, os alunos puderam ter contato com diferentes gêneros textuais/discursivos, ora materializados linguisticamente por variedades cultas, ora populares, contribuindo, sobremaneira, para a consciência da

heterogeneidade linguística da língua em uso. Além disso, foi notório perceber a aprendizagem que foi construída diante do protagonismo do alunado, já que a pesquisa em sala de aula foi destaque na oficina 4, oportunizando discussões profícuas acerca de diferentes temáticas sociais e, ao mesmo tempo, colaborando para que os estudantes percebessem o quanto nossa língua é viva, heterogênea e dinâmica, a partir de uma prática que os colocou como construtores de seus próprios saberes.

Esperamos contribuir, por meio deste relato de experiência exitosa em sala de aula, com outros professores de LP da Educação Básica e convidá-los a refletirem acerca de um ensino de língua materna que favoreça o engajamento e a reflexão diante das diversas possibilidades de uso da língua. O intuito é motivar outros profissionais a trabalharem em suas práticas docentes com atividades pedagógicas que colaborem para a consciência e a adequação linguísticas acerca da heterogeneidade da língua frente às diferentes demandas sociocomunicativas e, assim, formar cidadãos capazes de agir criticamente em suas mais diversas práticas sociais de linguagem.

REFERÊNCIAS

ARRIADA, E.; VALLE, H.S. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Site: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p.277- 289, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 22 set 2021.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*. Universidade Estadual de Campinas, SP. **Revista Brasileira de Educação**. V. 22, n. 68, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226809>

D'ALVA, Roberta Estrela. **SLAM: voz de levante**. Rebento, São Paulo, n10, p. 268-286, julho 2019.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

MARINE, T. de C., SILVA, J. F. da., & OLIVEIRA, A. L. A. de. (2021). Sociolinguística e Letramento Científico: uma combinação promissora ao ensino de Língua Portuguesa na educação. **Educação em Foco**, 26 (Especial 03), e26078. Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36439>

STAMATO, Maria Izabel Calil. **Protagonismo juvenil: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude**. 2008. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Puc, São Paulo, 2008.

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS COM ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

*Judith Mara de Souza Almeida
Ana Laura Rabelo Belo*

INTRODUÇÃO

Somos duas profissionais da educação, cujas experiências convergem no sentido de compreender a avaliação como parte do processo de aprendizado, também pelo fato de compormos a equipe responsável pela inclusão de estudantes com necessidades específicas da instituição, o NAPNE, Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, que tem como responsabilidade principal, estabelecer estratégias de acessibilidade e orientar os docentes, a fim de eliminar as barreiras que possam dificultar ou impedir a plena participação dos estudantes no processo de construção de conhecimentos.

Objetivamos com o presente capítulo, relatar e analisar experiências envolvendo as especificidades relacionadas à avaliação da aprendizagem no processo de construção de conhecimentos, considerando estudantes com necessidades específicas: deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, distúrbios e transtornos de aprendizagem. Buscamos responder ao seguinte questionamento: Quais práticas avaliativas ou procedimentos podem tornar a avaliação mais acessível para estudantes com necessidades específicas? Vale destacar que refletimos sobre a avaliação na área de linguagens, entretanto entendemos que a presente discussão se torna relevante também para as outras áreas. Justificamos a presente proposta pela relevância de tornarmos nossa instituição de ensino cada vez mais inclusiva, possibilitando igualdade/equidade não apenas no acesso, mas durante toda a permanência desses estudantes no contexto escolar, considerando a plena participação deles no processo de construção de conhecimentos, a partir da eliminação de barreiras que possam dificultá-la/impedirem-na.

Entendemos que discutir o tema “avaliação” no contexto escolar é de suma importância, visto que ainda há professores que acreditam ser a prova o único instrumento capaz de traduzir o que de fato o estudante aprendeu, considerando a avaliação somente na perspectiva somativa e classificatória, gerando frustração para os estudantes e, até

mesmo a exclusão daqueles que não atendam aos critérios estabelecidos pelo professor ou que estejam abaixo da média determinada.

Iniciamos nossa discussão apresentando o conceito de necessidades específicas, pois entendemos que ele abarca a condição da deficiência, bem como dos distúrbios e transtornos de aprendizagem. Na sequência, compartilhamos a concepção de avaliação que adotamos como base do nosso estudo. Em seguida trazemos a metodologia que nos possibilitou alcançar os objetivos propostos. Finalizamos apresentando as práticas avaliativas alternativas que passaram a coexistir e se sobressair em relação às tradicionais.

CONCEITO DE NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Optamos por utilizar o termo necessidades específicas pelo fato de considerarmos que ele abarca além dos estudantes com deficiência, outros que apresentam transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, entre outras. Ressaltamos que não apresentamos uma perspectiva biológica dessas condições, pois entendemos que ela já foi bastante difundida na literatura e acaba fortalecendo um olhar clínico que pouco ou nada contribui para a inclusão educacional. Esclarecemos também que não menosprezamos a importância de outras abordagens, apenas escolhemos olhar para as condições específicas a partir do viés social.

No modelo social da deficiência, há o reconhecimento de que a pessoa apresenta um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, mas que está sempre em interação com uma ou mais barreiras que pode dificultar ou obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais (Brasil, 2015). Dessa forma, não olhamos para as condições específicas como incapacidade, pois:

[...] As incapacidades não são resultado de diferenças físicas, intelectuais ou mesmo sensoriais, mas sim uma incompatibilidade entre as habilidades de uma pessoa, o ambiente onde ela se encontra e os objetos com os quais interage. Em outras palavras, a incapacidade é projetada! Deficiência não é uma limitação da pessoa, e sim um desencontro entre as habilidades dela e o mundo. Deficiência é um problema de design (Los Reyes, sd).¹⁵

¹⁵ Los Reyes, A. É um designer que ficou paraplégico aos 42 anos. Embora não tenha realizado nenhum estudo com o intuito de conceituar a deficiência, consideramos interessante a concepção apresentada por ele.

Brasil (2015) categoriza as diferentes barreiras com as quais a pessoa com deficiência pode se deparar:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Dentre essas barreiras, aquelas que mais dificultam o processo de aprendizado, de estudantes com deficiência e ou necessidades específicas, referem-se à comunicação/informação e atitudes, tornando necessária uma atenção especial em relação a esses aspectos tanto na metodologia utilizada, quanto na forma de avaliar o aprendizado, no sentido de proporcionar acessibilidade:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

No que diz respeito aos instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem, como a prova, por exemplo, é importante que sejam consideradas questões como a clareza na apresentação da informação ou até mesmo outras formas alternativas, a fim de possibilitar acessibilidade.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O conceito de avaliação que embasa a presente proposta está pautado nos estudos de Luckesi (2002); Hoffmann (2001) e Libâneo (2013), que entendem a avaliação para além da simples verificação e buscam atribuir significados às práticas avaliativas a partir de novas concepções, novos rumos, adequados aos preceitos de democracia, de cidadania e de direito à educação. Assim sendo, os autores sugerem o compromisso de todos os segmentos da escola, assumido coletivamente, para promover ações que venham contribuir para a aprendizagem do estudante, com o currículo e com a prática pedagógica docente, adotando a avaliação a partir de uma perspectiva democrática e participativa que

permita acompanhar os estudantes, apoiá-los em seu processo de construção de conhecimentos, e também que o professor, reveja sua maneira de conceber as ciências e o mundo e, até mesmo, reconsidere seus procedimentos metodológicos. Nessa concepção, a avaliação tem função mediadora e se caracteriza como um processo interativo, informativo e dialógico (Hoffmann, 2001).

Ao pensamento de Hoffmann (2001), somamos o entendimento de avaliação de Luckesi (2002), como um ato amoroso e de inclusão que tem como ponto de partida a disposição de acolher. Isso significa para o autor, a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja favorável ou não, para, então, decidir o que fazer. Ainda conforme o autor, o ato de avaliar implica em dois processos indissociáveis: o diagnóstico e a decisão. O primeiro, diz respeito à constatação do objeto - que pode ser uma pessoa, uma ação, um projeto, o ensino e a aprendizagem - indicando como eles são, como se configuram naquele momento. Esse processo irá atribuir uma qualidade ou uma qualificação do objeto de avaliação, de forma favorável ou não, a partir de critérios pré-determinados. O segundo sugere em uma tomada de posição, do que fazer com o objeto configurado e qualificado, portanto, diagnosticado, orientando com base em referenciais teóricos, para a adequação de novas possibilidades (Luckesi, 2002).

Ainda conforme Luckesi (2002), o diálogo é fundamental, pois, como afirma o autor, o ato de avaliar não pode ser impositivo, mas sim dialógico, amoroso, construtivo, cujas funções diagnóstica e formativa emergem com muita força, apesar dos desafios que permeiam a prática educativa. Cada vez mais os profissionais da educação sentem-se impulsionados a rever as suas práticas e assumir compromisso com a qualidade e reconhecimento da relevância social do ensino. Essas inter-relações exigem desses profissionais uma análise crítica do significado e do uso dos instrumentos e procedimentos que utilizam na prática avaliativa, bem como da necessidade de problematizar práticas tradicionais que pouco contribuem com os processos de ensino e aprendizado.

Libâneo (2013) também apresenta uma perspectiva crítica sobre avaliação, destacando aspectos fundamentais que caracterizam a avaliação a serviço da aprendizagem. Segundo o autor, ela é formativa, pois busca fornecer *feedback* constante para que os estudantes possam apresentar resultados melhores ao longo do processo; integra-se ao processo educativo, alinhando-se aos objetivos de ensino e às atividades pedagógicas, de maneira a permitir que o professor acompanhe e oriente os estudantes e, ao mesmo tempo, reajuste a prática pedagógica para atendimento às necessidades deles. Além disso, Libâneo (2013) ressalta a dimensão diagnóstica da avaliação, no sentido de

identificar as dificuldades e potencialidades dos estudantes. Para tanto, conforme o autor, é fundamental que o professor diversifique os instrumentos avaliativos e estabeleça estratégias de avaliação, permitindo a participação dos estudantes a partir da prática da autoavaliação e co-avaliação, favorecendo a reflexão sobre seu próprio aprendizado e incentivando a autonomia e a responsabilidade.

Libâneo (2013) propõe práticas avaliativas que retratam uma perspectiva mais formativa e contínua da avaliação, com ênfase no desenvolvimento do estudante e na promoção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e colaborativo, como:

- Avaliar a produção cotidiana;
- Abolir a semana de prova;
- Propor questões a mais;
- Avaliar sem atribuir valor, focando mais no processo e na aprendizagem que no produto;
- Permitir que os estudantes criem suas próprias questões, favorecendo o engajamento e a compreensão do conteúdo;
- Propor uma conversa ou discussão inicial antes da atividade, como um preparo dos estudantes para a avaliação;
- Possibilitar avaliação em grupo, a fim de favorecer o espírito colaborativo;
- Envolver os estudantes na própria avaliação e na avaliação de seus colegas;
- Não modificar o comportamento habitual da sala;
- Diversificar os tipos de questões;
- Combater a competição;
- Avaliar a partir de critérios mais objetivos e sistemáticos;
- Não vincular a reunião de pais à entrega de notas, mas focar no desenvolvimento do estudante;
- Incentivar a leitura e o desenvolvimento de habilidades literárias sem associar essas atividades às notas;
- Permitir a avaliação com consulta;
- Utilizar a observação em sala de aula como forma de avaliar;
- Criar portfólios ou dossiês que permitam documentar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo.

Consideramos que as práticas sugeridas por Libâneo (2013) podem auxiliar o professor a superar a abordagem quantitativa e tradicional da avaliação que se concentra apenas em notas e classificações e favorecer uma outra perspectiva, no sentido construtivo em um contexto em que buscamos a formação cidadã.

METODOLOGIA

O percurso teórico-metodológico que possibilitou este estudo foi a pesquisa narrativa, a partir do contar de experiências (*telling*). Nessa perspectiva, a narrativa é objeto e método de pesquisa. Objeto, porque nós, pesquisadores, buscamos compreender a experiência estudada. É, também método, porque é narrando que apresentamos e discutimos nosso objeto de estudo e, ainda, compomos sentidos da experiência (Clandinin; Connelly, 2000, Connelly; Clandinin, 2004, 2011).

O conceito de experiência aqui compartilhado tem como base a perspectiva *Deweyana*, ou seja, é caracterizada pela interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material. A experiência é compreendida como *as histórias que as pessoas vivem, pois elas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros* (Clandinin; Connelly 2004, p 27). Para esses autores, a experiência pode ser fonte de entendimento e de conhecimento, visto que estudamos experiências de indivíduos no mundo e buscamos maneiras de compreender como elas são vividas e compostas.

Na presente proposta, caracterizada como *telling* ou o contar de uma experiência, narramos uma história vivida por nós, pesquisadoras/participantes juntamente com outros professores, envolvendo momentos de problematização sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com necessidades específicas do ensino técnico integrado ao médio e do ensino superior de um instituto federal.

Os textos de campo para esta pesquisa foram compostos por notas elaboradas por nós, pesquisadoras/participantes, a partir das nossas percepções sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas. Para analisar esses textos, utilizamos a composição de sentidos, assumindo a interpretação como o resultado da interação entre textos de campo e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001).

COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS: HISTÓRIAS SOBRE AVALIAÇÃO

O que foi ofertado para a estudante em termos de acessibilidade?

Esse foi um questionamento que nos intrigou, tendo em vista a possibilidade da segunda reprovação de uma estudante autista que já demonstrava desânimo em continuar na instituição, caso isso acontecesse. Questionamos aos professores o que havia sido adotado enquanto estratégias de acessibilidade para favorecer a permanência daquela estudante. Silêncio total! Foi nesse momento que problematizamos a questão, ou seja, não cumprimos a determinação legal, estávamos diante de um problema e juntos precisávamos buscar uma solução. Nosso envolvimento com o NAPNE era recente e a contratação de uma profissional da educação especial também, entretanto isso não justificava a falta de acessibilidade e preocupação com a inclusão. Daí, entendemos que de certa forma, a escola era responsável pela reprovação e desmotivação da estudante. Era necessário reverter essa situação. Como estávamos no final do ano letivo, a retenção não pode ser evitada, mas tanto a estudante quanto a família dela foram informadas de que a escola falhou, mas que essa situação não mais aconteceria. Destacamos que foi por força da lei que os professores decidiram mudar, mas foi um passo importante no sentido da inclusão.

A experiência narrada anteriormente, bem como o ingresso de estudantes com necessidades específicas no ensino médio integrado e superior da instituição que foi contexto desta pesquisa, motivou algumas mudanças em relação às práticas avaliativas para atendimento às necessidades desses estudantes. Observamos que era importante diversificar a forma de avaliar, ou seja, as avaliações não podiam continuar restritas às provas tradicionais, era importante adotar outras práticas, como seminários, trabalhos em grupo ou individuais, avaliações orais aplicadas individualmente, entre outras possibilidades, como sugere Libâneo (2013).

Outras mudanças que favoreceram a acessibilidade, de acordo com Brasil (2015) e consideramos dignas de nota foram:

- Disponibilizar local separado para realização das atividades avaliativas, o que possibilita ambiente mais tranquilo e, por conseguinte mais favorável para que o estudante com deficiência, distúrbios ou transtornos possam realizá-las. Houve casos, inclusive, de professores que disponibilizaram horários individuais em suas salas para que eles próprios pudessem acompanhar o estudante durante a atividade;

- Traduzir/interpretar em Libras a atividade avaliativa para estudantes surdos, a partir da utilização de vídeos com as questões e respostas também em vídeos;
- Adequar a atividade avaliativa em formato ampliado, ou seja, fonte ampliada e reforçada, conforme a necessidade de estudantes com baixa visão;
- Disponibilizar leitores para estudantes com dislexia, além de orientações específicas para adaptação de avaliações escritas para esses estudantes (fontes sem serifa, separação entre enunciados e alternativas, análise da necessidade de imagens e exclusão daquelas de cunho meramente ilustrativo, sem nenhuma relação com o conteúdo etc.);
- Reestruturar os enunciados das atividades, tornando-os mais objetivos, claros e diretos, favorecendo, assim, a compreensão por parte de estudantes com transtorno do espectro do autismo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, além de estudantes com dislexia, entre outros;
- Possibilitar tempo adicional de acordo com a necessidade dos estudantes, abrindo possibilidade para pausas, quando necessário;
- Aplicar a atividade avaliativa logo após o término de um conteúdo, ampliando-se o número de atividades e favorecendo aos estudantes resgatarem na memória o conhecimento construído.

Será que eu não estou beneficiando alguns em detrimento da maioria?

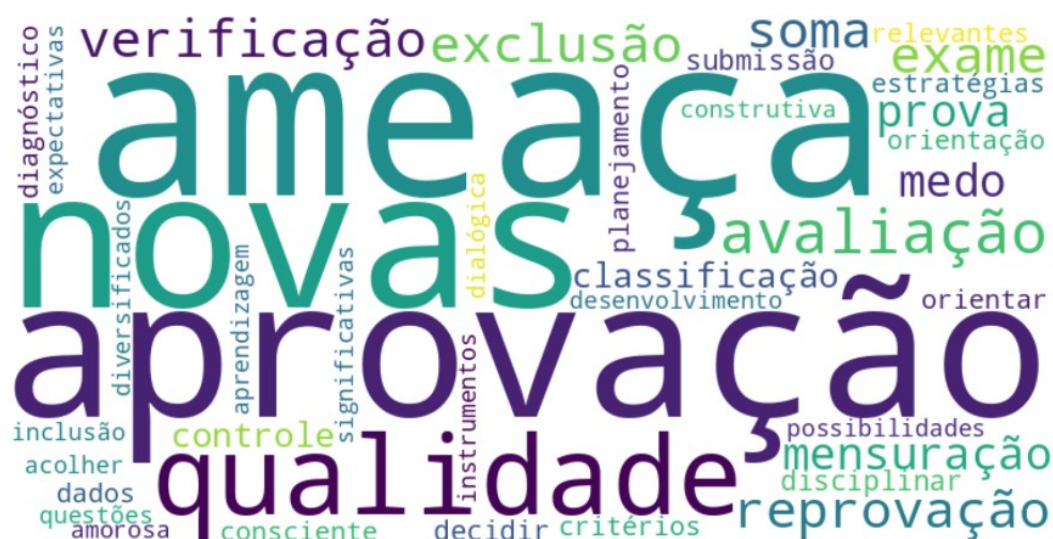
“Fico me perguntando, será que ao adotar práticas alternativas para avaliar estudantes com deficiência não beneficiarei esses estudantes? E os outros, a maioria?” Esse questionamento partiu de um professor que se sentiu incomodado pela diferença nas práticas adotadas para uma minoria. Daí questionamos: “por que então não adota práticas alternativas de avaliação para todos os estudantes?” Ao que o professor respondeu: “é que me incomoda não aplicar prova para avaliar.” Daí questionamos: “Será que a prova consegue demonstrar o que de fato o estudante aprendeu?”

Essa experiência levou-nos a refletir sobre a necessidade de abirmos espaço para discutirmos mais sobre concepções de avaliação, instrumentos que podem ser utilizados para este fim e os benefícios ou desafios de cada um. Conforme Luckesi (2002), precisamos nos perguntar sempre se os instrumentos que utilizamos para avaliar nossos estudantes são suficientemente adequados para caracterizar o que eles aprenderam? *Será que eles nos permitem levantar os dados necessários sobre o processo? Será que eles não mascaram a realidade, nos conduzindo a juízos distorcidos?*

Essas experiências também nos possibilitaram observarmos a necessidade de refletirmos sobre a avaliação dos estudantes de uma maneira geral, a fim de torná-la mais inclusiva, conforme Luckesi (2002).

Além das narrativas e análises apresentadas, compartilhamos uma nuvem de palavras criada a partir daquelas que foram mais recorrentes durante conversas com os docentes sobre a avaliação. Destacamos que ela também nos apoiou na composição de sentidos, trazendo os vocábulos mais recorrentes quando nós pesquisadoras/participantes e outros professores conversávamos sobre avaliação:

Figura 1: Nuvem de palavras – avaliação



Fonte: elaborado pelas autoras

CONCLUSÃO

Buscamos responder com este estudo quais práticas avaliativas ou procedimentos podem tornar a avaliação mais acessível para estudantes com necessidades específicas? Embora tenhamos apresentado algumas possibilidades a partir das nossas experiências e estudos teóricos, entendemos a necessidade de o professor conhecer a realidade e subjetividade de cada estudante para determinar quais procedimentos podem ser mais pertinentes em seu contexto de atuação.

A partir deste estudo, observamos que as atividades avaliativas no contexto escolar pesquisado demonstram concepções diferenciadas de avaliação coexistindo, as formas somativa e formativa, tradicionais e alternativas. No entanto, identificamos que ainda há

uma relação muito forte da avaliação com aspectos negativos, como: instrumento de verificação, caráter somativo, motivo de ameaça, controle da disciplina, aprovação ou reprovação, exclusão, exame, mensuração de aprendizado, medo, prova, classificação, submissão.

Reconhecemos que a avaliação somativa faz parte do processo e nem sempre tem caráter negativo, mas ela não pode ser a única forma de avaliar disponível.

Também observamos que muitos professores já apresentam uma perspectiva mais evoluída em relação à avaliação, percebendo-a como amorosa, inclusiva e, ainda, como parte fundamental dos processos de ensino e aprendizado, permitindo ao docente tomar novas decisões, adotar outras estratégias a partir de critérios e dados relevantes que possam colaborar com as aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, percebemos que as sugestões elencadas neste capítulo em relação à avaliação de estudantes com deficiências, distúrbios e transtornos de aprendizagem podem favorecer a acessibilidade de um grupo específico, mas ao mesmo tempo também podem ser importantes para estudantes que não fazem parte desse grupo.

Em contrapartida, também observamos a necessidade do desenvolvimento de cursos de formação continuada envolvendo a avaliação da aprendizagem, visto que ainda há práticas pautadas apenas no tradicionalismo e que precisam ser superadas para que a nossa escola consiga efetivar uma educação que valorize as diferenças, buscando flexibilizar o currículo, métodos e ambientes de ensino para possibilitar que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem (Mantoan, 2015).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01/08/2024.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p 502-528.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry**. Complementary Methods for Research in Education. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004. p. 327-353.

_____. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa. Tradução: GPNEP. Uberlândia, EDUFU, 2011, 2015.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words.** London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e Desafio - Uma Perspectiva Construtivista.** 31ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2015.

CAPÍTULO 6

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: NOVAS POSSIBILIDADES

Henrique de Oliveira Moreira

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “**Análise da integração curricular de língua portuguesa no ensino médio integrado do Instituto Federal Do Triângulo Mineiro**” (2023) e parte dos resultados já foram publicados na Revista Eletrônica Domínios de Linguagem.

A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 13. Obviamente, o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, e às comunidades indígenas é garantida também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, de acordo com o Artigo 210, inciso 2º. Em relação ao Ensino Médio, a LDB 9.394/96, em seu Artigo 35 A, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, determina que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve ser ministrado nos três anos do ensino médio. O compromisso deve ser o de promover práticas diversificadas de letramento e pela legitimação da variedade linguística e cultural encontrada no país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) indicam que a LP é integrante da base nacional comum e colabora para a constituição de conhecimentos e valores produzidos culturalmente, assim como na produção de conhecimento científico e tecnológico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018) são documentos que determinam os fundamentos, conteúdos e métodos de ensino de LP e eles propõem que o ensino seja centrado no texto, por considerá-lo ponto inicial para abordagem do processo de ensino-aprendizagem da língua, considerando-o efetivo articulador de todas as atividades. Especificamente, a BNCC define os eixos de integração referentes às práticas de linguagem em:

(...) oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 71).

É evidente que o ensino de LP precisa passar por algumas transformações, uma vez que o número de analfabetos funcionais dentre aqueles que terminam o ensino médio é bastante expressivo. Contudo, não será a partir de medidas autoritárias e sem a devida fundamentação que se conseguirá tornar a nação letrada. Não basta tentar criar um currículo que não respeite as individualidades, tentando igualar os estudantes em um país continental, como é o caso do Brasil. Os percursos formativos deveriam levar em consideração desde a formação dos professores até a possibilidade de uma verdadeira formação técnica para o mundo do trabalho, passando pela reestruturação profunda das instituições de ensino. Nesse sentido, muitos estudiosos têm feito críticas relativas ao Novo Ensino Médio justamente por ele apresentar aos estudantes os conteúdos de maneira bastante superficial.

Nesse momento, é necessário fazer alguns apontamentos sobre a amplitude dessa disciplina dentro do currículo que compõe o Ensino Médio Integrado, por ser conveniente ao estudo em questão. De modo óbvio, de forma alguma pretende-se esgotar a discussão, uma vez que o ensino de língua materna abrange diversas variáveis que não devem ser subjugadas. Convém enfatizar que a prática educativa do processo de ensino-aprendizagem de LP mostra-se bastante complexa, principalmente em um país onde algumas administrações governamentais não se esforçam suficientemente para a ruptura do processo que mantém o privilégio de poucos, em detrimento de enorme massa analfabeta.

Foi na área do ensino de Língua Portuguesa que estas contradições se mostraram patentes. Regido aquele ensino, desde sua implementação, pelo objetivo final de domínio do código escrito e da norma culta, pôde ser eficiente enquanto aquele código e aquela norma eram expressão espontânea dos grupos sociais que passavam pela escola. Esses não iam à escola para aprendê-los pela primeira vez, mas para expandi-los e garantir sua supremacia. Por esta razão, nunca deixou de vigorar, no Brasil, uma tradição retórica que teve seus adeptos nos bacharéis ociosos do império e da primeira república, criticados por poucos, como Lima Barreto, mas socialmente valorizados, e que não desapareceu com a liquidação do nosso ancien régime (Travaglia, 2011, p. 13).

A intenção, portanto, é esboçar o panorama do ensino dessa unidade curricular e mostrar algumas proposições que podem ser úteis aos docentes e aos demais leitores deste estudo.

O MÉTODO ESTRUTURAL E O MÉTODO TRADICIONAL

Inicialmente, os professores devem ter clareza sobre o que se pretende ensinar, a quem ensinar e como ensinar. Ao avaliar que o método tradicional de ensino tem se mostrado ineficiente, esta pesquisa apresenta o método estrutural proposto por Travaglia (2011, p.19) como uma alternativa de análise e abordagem que se contrapõe àquele modelo, por entender que ele se mostrava “desvinculado de uma base linguística, pedagógica e psicológica, trabalhando a língua de maneira fragmentária, ou seja, apresentando palavras e expressões fora de contexto (linguístico e/ou situacional)”. O enfoque analítico da língua previsto no método tradicional, ao privilegiar o ensino das formas e estruturas e se afastar do uso cotidiano, não permite que o estudante tenha uma visão global.

O método tradicional esquece, assim, dois princípios básicos para o ensino-aprendizagem de uma língua materna: a) ter como ponto de partida o conhecimento da língua oral que o aluno já domina e b) ter em mente o princípio de que, numa estrutura linguística, os elementos nunca vêm isolados – tudo participa de tudo (Travaglia, 2011, p. 20).

Assim, as camadas mais pobres da população brasileira têm visto seus filhos frequentarem a escola sem, no entanto, conseguir ampliar o horizonte linguístico, por não conseguirem se adequar aos padrões impostos, uma vez que sua utilização da língua está fundamentada nos modelos de expressão gestual e oral. Ao invés de tentar compreender os estudantes de maneira omnilateral, algumas instituições de ensino insistem em focar seus esforços na memorização de regras gramaticais.

O ensino da língua é empobrecido, restringindo-se ao formal. Educação artística e educação física não são mais obrigatórias; a comunicação torna-se sem expressão e a expressão sem comunicação; os livros didáticos garantem a memorização e as regras gramaticais "por elas mesmas" reprisadas em exercícios estéreis. O som, as mãos, as formas, as cores, os espaços, os materiais plásticos não fazem parte da programação; as expressões são vazias, a linguagem desordenada, o corpo ausente. (Fazenda, 2003, p. 60).

Dessa forma, uma das primeiras ações a se fazer é determinar qual é o objetivo do ensino da língua e como ele se efetiva. Primeiramente, pode-se afirmar que o intuito é o de capacitar os estudantes para que sejam leitores e escritores competentes, capazes de utilizar adequadamente os recursos discursivos em situações diversas, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, para que possam interagir com os outros na construção de sua própria identidade e na edificação de uma sociedade que esteja

comprometida em solucionar problemas graves em relação aos indivíduos e em relação ao planeta.

Entende-se, assim, que apenas em situações concretas o aluno entenderá como os recursos linguísticos se articulam no processo de produção de sentido, superando o ensino tradicional que se baseia na memorização de regras gramaticais abstratas. Nesse caminho, o método estrutural busca fundamentos em áreas como a Psicologia, que estuda os mecanismos de aprendizagem; a Linguística, que descreve a natureza e o funcionamento da língua; e a Pedagogia, que auxilia na construção dos objetivos a serem alcançados, além de estabelecer critérios sobre as estruturas e as formas da língua a serem ensinadas, assim como indica quais técnicas são as mais eficientes.

Ao contrário do modelo tradicional, o método estrutural não fragmenta o léxico e as estruturas da língua a partir da utilização imediata de regras gramaticais. Trata-se de um método global que apresenta o enunciado em sua totalidade, inserido em um contexto significativo. O método estrutural pretende automatizar o uso dos recursos da língua¹⁶, para que o estudante possa produzir textos adequados à situação de interação em que se encontra.

O modelo estrutural esclarece que para se alcançar os objetivos propostos, devem ser desenvolvidos tipos específicos de exercícios que levariam, de modo gradativo, os estudantes à utilização mais adequada dos recursos da língua. Travaglia enfatiza que é preciso que o professor tenha um conhecimento teórico robusto para montar seus exercícios de acordo com uma base científico-linguística e isso justifica, mais uma vez, que deve ser ampliado significativamente o investimento na capacitação dos docentes em âmbito de mestrado e doutorado. Retomando, as referidas atividades não eliminam o ensino da gramática; ao contrário, aprova seu uso de acordo com as determinações específicas que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem.

(...) o professor poderá ajudar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seu aluno: a) ao dar-lhe condições de identificar na escrita o conhecimento que este tem do seu mundo e que se acha expresso na sua língua

¹⁶ Travaglia (2011, p. 21) detalha o que seriam os recursos da língua: a) todas as suas **unidades**, no plano fonético-fonológico (sons, fonemas, sílabas); morfológico (morfemas: sufixos, prefixos, flexões – mudanças de forma para indicar categorias gramaticais – raízes ou radicais); lexical (palavras); sintático (sintagmas, orações, frases, períodos simples ou compostos); semântico (semas=traços de significado de uma palavra, campos semânticos); pragmático (atos de fala); textual (os textos e seus diferentes gêneros); b) todas as formas de **construção** (ordem direta ou inversa, a ordem em geral, coordenação, subordinação, repetição, concordâncias nominais e verbais e entre elementos da sequência linguística como da conjunção embora com o subjuntivo, regências nominais e verbais, etc.); c) as **categorias gramaticais**: gênero, número, pessoa, tempo, modalidade, voz, aspecto; d) **recursos suprasegmentais** tais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo; e) outros.

oral; b) ao trabalhar, em exercícios, os recursos da língua, permitindo o reconhecimento dos mesmos e favorecendo o processo de utilização ativa desses recursos. Toda essa ajuda, entretanto, em prol do ensino e do aluno só será possível à medida que o professor puder realmente dedicar grande parte do seu tempo ao estudo, ao planejamento e execução de suas aulas, o que configura uma questão de política educacional (Travaglia, 2011, p. 21).

Certamente, algumas revisões didático-metodológicas precisam ser feitas para que se possa investigar por que os índices de leitura e escrita continuam baixos, conforme pode ser observado por meio de dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2018. Alguns estudos apontam que a maioria dos alunos que terminam o ensino fundamental possuem dificuldades em identificar a parte principal e a secundária de um texto (Fazenda; José, 2008, p. 91). Acredita-se que esse fracasso, em relação às habilidades de escrita e de leitura, deve-se a uma metodologia baseada em um ensino descontextualizado da gramática. Além disso, percebe-se que, em muitas situações, os conhecimentos prévios dos estudantes não são considerados. Nesse contexto, há a compreensão de que a educação deve se basear, também, no respeito aos caminhos que se apresentam no decorrer da experiência das e entre as pessoas (Freire, 1979).

A partir disso, os docentes precisam mudar o foco do paradigma da ensinagem¹⁷, o que significa não centrar a ação educativa no professor, mas entender que a aprendizagem é um processo contínuo que vai além de um único caminho e deve considerar os conhecimentos e vivências dos estudantes. Houve um tempo que o aluno era considerado como mero receptor dos ensinamentos provenientes do professor. Acreditava-se que todos aprendiam da mesma forma e ao mesmo tempo, evidenciando medidas equivocadas e até mesmo discriminatórias, pois os estudantes que não conseguiam sucesso por meio desse método, geralmente, pertenciam às classes menos favorecidas economicamente.

Atualmente, sabe-se que as pessoas adquirem conhecimento por meio das inúmeras interações individuais e sociais que ocorrem cotidianamente, como mostram estudos recentes no ramo da psicologia. Portanto, entende-se que o fracasso escolar está mais relacionado à falta de acesso à cultura letrada do que propriamente a deficiências cognitivas (Rosário; Lopes, 2020, p.22).

Ao se colocar o estudante como ponto central no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve ter a consciência de estar aberto para eventuais variações

¹⁷ Segundo o Professor José Pacheco (um dos idealizadores de Escola da Ponte, em Portugal) a educação não pode estar centrada no professor, ou seja, na ensinagem; nem apenas no aluno, ou seja, na aprendizagem. Segundo o estudioso, a educação acontece na relação e na cooperação entre todos os envolvidos no processo (Da Silva, 2020).

no currículo ou planejamento, de acordo com a necessidade dos alunos. Por intermédio de uma avaliação diagnóstica, pode-se perceber o conhecimento prévio dos discentes e quais habilidades já são dominadas. Em seguida, será possível planejar para que novos conhecimentos possam ser adquiridos e novas habilidades possam ser desenvolvidas. Essa avaliação formativa faz com que se reveja constantemente os pontos em que se pode melhorar a aprendizagem, fazendo com que os estudantes tenham suas opiniões, saberes, reflexões e sensações respeitados e que sejam corresponsáveis durante todo o processo; ou seja, é fundamental que se considere a identidade e o mundo em que vivem os estudantes.

Além disso, é preciso garantir o desenvolvimento da competência discursiva, reconhecendo a linguagem por meio de um espectro mais amplo e valorizando o multiletramento em uma visão expandida de cultura, conforme propõe Rosário:

(...) primeiro precisamos entender por que ensinamos Língua Portuguesa; depois, quem é esse sujeito da aprendizagem e como ele aprende; para, só então, definirmos os objetos de ensino. No que tange à finalidade, uma vez que o objetivo principal do ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência discursiva, a unidade didática não pode se restringir aos estratos da língua, como fonemas, morfemas, palavras e períodos, mas, sim, deve contemplar o texto. Paralelamente, é preciso entender quem é esse sujeito e como ele aprende. Afinal, a abordagem sistemática e descontextualizada da gramática tem sido infrutífera nas classes sociais menos abastadas, cujas práticas de letramento são mais escassas e cuja variedade linguística é bastante distinta daquelas materializadas nos textos que circulam no espaço escolar. Só a partir dessa compreensão que podemos melhor selecionar o objeto de ensino, isto é, saber o que é preciso ensinar (levando em consideração os pré-requisitos) para atingir os objetivos pretendidos (Rosário, 2020, p. 8-9).

Convém esclarecer que o reconhecimento das variedades linguísticas não significa a abolição do estudo da norma padrão da LP nas escolas, uma vez que em determinadas conjunturas sociais a norma padrão é exigida, como em concursos, assembleias, audiências, dentre outras. Sendo assim, espera-se que os estudantes estejam aptos a empregar autonomamente a variedade linguística de acordo com as circunstâncias que forem apresentadas no decorrer de suas vidas.

Nesse caminho, o trabalho com elementos menores deve ser efetuado a partir do estudo dos textos para que o processo seja mais significativo; além do mais, diferentes gêneros textuais devem ser utilizados no desenvolvimento das possibilidades de uso dos recursos linguísticos por meio da expansão progressiva das práticas de letramento, tanto no que diz respeito à recepção (leitura e escuta) quanto à produção (escrita e fala).

Em contrapartida, o que se percebe é que os métodos fundamentados na perspectiva da gramática tradicional não atendem às expectativas dos estudantes do século XXI que estão imersos em uma cultura letrada que se sustenta por meio de textos multissemióticos e multimidiáticos. Pois a cultura digital exige uma nova forma de se lidar com os textos, uma vez que o conhecimento está estruturado em diversos gêneros.

CONCLUSÃO

Nessa perspectiva, espera-se que os estudantes sejam capazes de apreender e produzir textos em diferentes circunstâncias de suas vidas, uma vez que a sociedade contemporânea se apresenta repleta de textos de gêneros diversos que se realizam em situações e domínios discursivos diversos. Deve-se, portanto, entender que a gramática deve estar a serviço da comunicação, e não o contrário.

Basicamente, um ensino centrado nos gêneros se concretiza por meio de estratégias que valorizem o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (ler, ouvir, escrever e falar). Por essa razão, quando uma unidade didática se organiza em torno de um gênero de texto, espera-se tanto que o aluno tenha acesso à leitura de diferentes bons exemplares do gênero em estudo quanto que produza um exemplar, levando em consideração as questões atinentes ao tema, à estrutura composicional e ao estilo, bem como àquelas que dizem respeito ao contexto de produção do discurso (o domínio discursivo, a relação autor-leitor, os papéis sociais e a intencionalidade envolvida, por exemplo) (Rosário; Lopes, 2020, p. 27).

Em tempos de *fake news*, mais do que nunca, é preciso que os estudantes, por meio de uma interação engajada com a língua, sejam capazes de distinguir as informações reais das falsas, questionando ou negando uma informação sempre que for necessário. Para se alcançar esse nível de entendimento, o docente deve propiciar, aos alunos, momentos em que textos bem elaborados sejam lidos, debatidos, esclarecidos e que sirvam de inspiração para a produção escrita. Tudo isso, deve ser executado em situações concretas de utilização da língua (jornal, rádio, *site*, *blog* etc.) que considerem o conteúdo que for produzido pelos discentes, sempre aspirando que eles desenvolvam as quatro habilidades comunicativas já citadas: ler, ouvir, escrever e falar.

Nas abordagens textuais, em contrapartida, prioriza-se uma abordagem espiral, em que os conteúdos gramaticais vão sendo trabalhados à medida que são instrumentais para os textos e/ou habilidades que devem ser desenvolvidas. Sob esse ponto de vista, em gêneros do tipo narrativo, por exemplo, um professor deveria priorizar a reflexão, análise e uso dos tempos verbais do pretérito (e não todos os tempos e modos verbais), em virtude da predominância dessas formas nessa sequência tipológica. Ademais, vale lembrar que, sendo o texto a unidade

principal de análise, a gramática não se restringe à estrutura do período. Portanto, a macrossintaxe do discurso, no que tange às questões atinentes à coesão interfrasal e interparágrafos, além dos demais fatores de textualidade, devem ser trabalhados na Educação Básica (Rosário; Lopes, 2020, p. 28).

Portanto, a prática de análise linguística deve se sobrepôr ao ensino da gramática normativa de uma forma reducionista e isolada. A língua, por ser viva e estar em constante mutação, deve ser entendida em situações concretas de utilização, através de uma metodologia reflexiva, ancorada na práxis que também trabalhe habilidades metalinguísticas a partir dos gêneros textuais (inclusive aqueles que são constituídos por mais de uma semiose: língua, som, imagem, vídeo etc.) que são observados no cotidiano dos estudantes e da sociedade; e os que estão presentes nas diferentes plataformas comunicativas, nos documentos oficiais, nos editais, dentre outros.

Uma possibilidade de abordagem desses fundamentos, pode ser por intermédio de sequências didáticas com o objetivo de promover um percurso mais interessante ao ensino de LP no ensino médio integrado aos cursos técnicos. Ratificando o que já foi apresentado, o ambiente escolar precisa mostrar múltiplas situações de fala e de escrita que permitam aos alunos a apropriação de técnicas necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades. É a partir do estudo dos gêneros textuais e suas características singulares é que se pode elaborar uma sequência didática para auxiliar o estudante a se apropriar do gênero que for estudar. Vale ressaltar que os textos que serão apresentados devem ser aqueles que o aluno desconhece ou que ainda não domina, e podem ser seguidos os seguintes passos:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98).

De acordo com as possibilidades que foram apontadas, pode-se concluir que o processo de letramento é longo e tem que ser modificado de acordo com as características

individuais dos estudantes. Portanto, os atores educacionais precisam de ter paciência e amor ao se propor a busca pelo conhecimento. Além de metodologias alternativas baseadas na ciência, é necessário pautar a busca por uma educação que almeje a autonomia e a responsabilidade cidadã. A educação que se propõe é libertadora, pois torna os estudantes conscientes de suas ações, sempre pautados na autorreflexão e na reflexão sobre o tempo e o espaço que ocupam (Freire, 1979).

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](https://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692 , de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução MEC/IFTM nº 103, de 29 de outubro de 2020**. Dispõe sobre alteração do Regulamento da Organização Didático Pedagógica dos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro –Resolução n. 047/2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uberlandia/tecnico-integrado/agropecuaria/?arq=54039110f29276537e4b22b75035c1cc>. Acesso em: 28 mar. 2023.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

DA SILVA, Josineide Teotonia. Paradigma da Instrução/Ensinação X Paradigma da Aprendizagem. Youtube, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ODhfN6agZw>. Acesso em 09 maio 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **O que é interdisciplinaridade?** Ivani Fazenda (org.). —São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MOREIRA, H. de O.; MARQUES, W. Ensino médio integrado e o ensino de língua portuguesa no IFTM. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 17, p. e1760, 2023. DOI: 10.14393/DLv17a2023-60. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/71160>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do; LOPES, Monclar Guimarães (Orgs.). **Fundamentos e métodos para o ensino de língua portuguesa**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. **Metodologia e prática do ensino da Língua Portuguesa**. 2010. Reimpressão. 4ª ed. Uberlândia-MG: EDUFU, 2011.

CAPÍTULO 7

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O PAPEL DO DOCENTE E DO EDUCANDO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Aline Taís Cara Pinezi
Tamara Aparecida Lourenço*

INTRODUÇÃO

Gramsci é o ponto de partida da nossa reflexão. Em seus escritos, o pensador marxista defende que a escola pode ser, em certa medida, transformadora, à medida que proporciona meios aos indivíduos para se tornarem capazes de “governar”, capazes de conhecer e de reconhecer os seus direitos e deveres em uma sociedade. A escola, na perspectiva gramsciana, é uma instituição “que produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas.” (Mochcovitch, 1988, p. 8). Fazendo um contraponto com Malala Yousafzai, lemos que

¿Por qué debo esperar a que alguien haga algo? ¿Por qué tengo que esperar que nos ayude el gobierno, el ejército? ¿Por qué no alzo yo mi voz? ¿Por qué no defendemos todos nuestros derechos?¹⁸

Essa é a nossa motivação ao ensinar uma LE no ensino técnico integrado da EPT. E quando pensamos em ensinar, pensamos nos projetos pedagógicos e nos planos de ensino elaborados. Trazemos Gramsci para a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, na forma dos Institutos Federais, que tem como premissa a formação humana e cidadã e a qualificação para o exercício laboral, pautando-se no compromisso de garantir aos profissionais formados a capacidade e a importância de desenvolver-se constantemente. É um viés de educação que, pautado em Gramsci, consegue ser transformador e garantidor de uma sociedade menos desigual. Nesse contexto, trazemos Malala por acreditar que somente a educação transforma e muda vidas.

As políticas públicas para a expansão da EPT, com seus programas e projetos, têm mostrado um cenário de esforço e de lutas objetivando o reconhecimento do

¹⁸ *Por que devo esperar que alguém faça algo? Por que tenho que esperar que o governo ou o exército nos ajude? Por que não elevo, eu, a minha voz? Por que não defendemos os nossos direitos? Tradução nossa.* Trecho retirado do discurso de Malala Yousafzai, quando ganhou o Prêmio Nobel da Paz em 2014.

verdadeiro papel educacional e social dos Institutos Federais. Reconhecer e analisar o seu alcance e os resultados obtidos é uma prática fundamental para o seu fortalecimento. Talvez o primeiro passo seria o de analisar as implicações do conjunto de legislações voltados para a EPT em busca de ações concretas que revertem na construção de um indivíduo conforme a perspectiva de Gramsci. Os envolvidos nessa educação não podem se pautar somente em posições políticas ou convicções, mas sim no entendimento das consequências de uma determinada ação e o que ela objetiva: a melhoria dos grupos menos favorecidos, uma sociedade mais justa e igualitária ou, conforme a visão marxista da escola, de que ela é uma reprodução de desigualdades sociais (Mochcovitch, 1988).

A nossa proposta de trabalho, em sala de aula, começa ao lançar um olhar mais cuidadoso para o currículo de cada curso. Falar do currículo integrado acarreta implicações que envolvem a escola e o trabalho humano, e esse currículo voltado para a EPT decorre da articulação entre ciência, tecnologia, cultura, trabalho, saberes e conhecimentos específicos. Além disso, todos esses itens são articulados ao ensino, à pesquisa e à extensão. É uma dimensão que só se concretiza, na visão de Ramos (2009, p. 3) se pensarmos a integração como “concepção de formação humana; forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e relação entre parte e totalidade na proposta curricular.” Ensinar exige observação, dedicação e muita pesquisa. Como afirma Freire (2021, p. 30-31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ao compor o currículo da EPT, a LE contribui para a formação intelectual, autônoma e profissional do aluno. Dentro dessa perspectiva, temos um conjunto de valores e aspectos culturais que confere à língua muito mais do que o fato de ser uma ferramenta ou um instrumento que pode levar a uma melhor posição no mercado de trabalho; é fundamental entendê-la como um encontro “que permita acrescentar, diversificar, enriquecer e modificar” (Goettenauer, 2005, p. 70) a vida acadêmica, profissional e pessoal do indivíduo.

Além desse reconhecimento, da importância do currículo, faz-se imprescindível que o professor se perceba como protagonista desse cenário. Ao analisar as legislações que respaldam o porquê de determinada disciplina compor um currículo, parte-se da importância de retomar o porquê de se referenciar políticas públicas. Kipnis (2012, p. 73)

afirma que “analisar políticas públicas remete ao entendimento, não só de sua definição, mas de possíveis abordagens que atuam como referenciais de compreensão”. Pesquisar e analisar as políticas públicas selecionadas leva-nos a redimensionar o papel da LE na formação do indivíduo e faz-nos sair do lugar comum. É o vislumbrar possíveis abordagens que fortalecerão o que se propõe quanto ao ensino de Espanhol, por exemplo, no currículo integrado da EPT. O que se afirma, a partir dessa reflexão, é a importância do docente em conhecer e explorar essas políticas e verificar de que maneira elas estão entrelaçadas à realidade escolar.

Frente à dimensão do ensino de uma LE defendida neste capítulo, já não se pode esperar que um professor de LE não se respalde nesses aparatos legais ao organizar o currículo de sua disciplina e o seu plano de ensino. Se não for assim, corre-se o risco de basear o ensino de uma LE no “gramatiquês”. Com a atual expansão do Espanhol, com um aumento notável na oferta e na procura, no cenário educacional, o ensino voltado para a gramática somente não corresponde à dimensão que o ensino do Espanhol abarca: um gesto de política linguística que ultrapassa diversas fronteiras indo além do econômico, do político, do social e do cultural.

Sendo assim, afirma-se que a proposta de ensino da LE é ampliar o olhar para a diversidade linguística e cultural que se apresenta, indo além do mercado de trabalho e do avanço da tecnologia. O ensino da LE é parte da formação integral do aluno. No caso do Espanhol, vale lembrar nossa posição geográfica no globo e como esse idioma pode abrir caminhos para o contato com as nações latino-americanas que circundam o Brasil. Além disso, vale também observar como a realidade local também importa, a fim de construir um ensino mais significativo, respeitando saberes, interesses e analisando a glocalização.

Nesse sentido, é sempre importante observar a realidade de cada turma com o objetivo de escolher as melhores estratégias de ensino para que a aprendizagem seja realmente significativa. Como diz Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (2021), é importante respeitar os saberes dos educandos, além de discutir com eles o porquê do estudo de alguns saberes. Em se tratando do ensino de Espanhol na EPT, em um curso técnico integrado, podemos pensar em várias possibilidades práticas. Quando ensinamos o idioma em um curso de Agropecuária integrado ao Ensino Médio, por exemplo, além de questões inerente à língua e à cultura de países falantes daquele idioma, observamos a realidade daqueles alunos e as especificidades do curso em que estão matriculados. Podemos, então, escolher textos em língua estrangeira que abordem o plantio e o cultivo de culturas diversas, a depender do que os alunos estejam estudando naquele ciclo.

Podemos também trabalhar com artigos científicos, textos informativos, jornalísticos que abordem assuntos importantes ao curso, como questões climáticas, cultivos e pragas, descobertas científicas, curiosidades sobre o cultivo em diferentes países, entre outros. Dessa forma, inserimos o educando no universo de seu curso, promovemos uma aprendizagem mais significativa, dando sentido aos estudos de LE, além de trabalhar a interdisciplinaridade, aproveitando os conhecimentos trabalhados nas disciplinas técnicas do curso. Destarte, podemos promover discussões em que o aluno seja colocado como sujeito importante no processo de ensino e aprendizagem, levando para a sala de aula assuntos de seu interesse e inerentes ao seu contexto, pois o conhecimento, como objetivo final do ato de ensinar e aprender, não está detido nas mãos do docente, mas emerge da interação entre os sujeitos. Nesse viés, pautados nos ensinamentos de Paulo Freire, podemos ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, ajudando o aluno a entender seu papel de sujeito (Freire, 2021, p. 28):

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Portanto, a contribuição que se deseja com a produção desse capítulo é a de despertar no docente o reconhecimento e a valorização do seu instrumento de trabalho, a partir do conhecimento das políticas públicas que norteiam o ensino de LE. Respaldados nesse embasamento legal, o desafio com o qual nos deparamos é o de encontrar caminhos para o reconhecimento do lugar e da forma da LE no currículo escolar. Assumir essa postura é o desafio de qualquer política pública. Por fim, referenciamos Kipnis (2012) que em seus estudos sobre política pública afirma que "O campo da educação, particularmente no debate sobre a educação profissional traz, além do engajamento, a utopia de uma construção social mais justa." (Kipnis, p. 60, 2012). O ideal é que professor e aluno busquem o conhecimento juntos.

O NOSSO CURRÍCULO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

“Educação é transformação” (Kipnis, p. 60, 2012). Quando se pensa em transformação, pensa-se em todos os fatores que contribuem para esse processo. É o dia a dia de sala de aula, é a dinâmica escolar, é um currículo voltado para a construção de um indivíduo consciente e ético, é um professor engajado na sua prática docente, é um Projeto Político Pedagógico elaborado na perspectiva do diálogo e do bem comum, entre tantos outros. Pensar no ensino médio integrado e na educação profissional, enquanto docentes dessa modalidade, instiga-nos a refletir sobre alguns elementos que norteiam a sua composição: para quem, para quê e como.

O nosso currículo e nosso projeto político pedagógico mostra-nos a intenção de preparar um indivíduo para idealizar e lutar por uma sociedade mais justa, que inclui, que valoriza as diferenças e que garante os direitos sociais. A proposta a que se dispõe é a de formar o indivíduo para a vida. Entrevê-se que, além dos desafios enfrentados pelo docente de LE, algumas ações precisam ser reavaliadas com o propósito de alcançar o ideal da EPT. Nesse contexto, o caminho que se vislumbra quanto ao ensino de LE na modalidade integrada é a crença na capacidade coletiva em propor ideias para a construção de novos caminhos. Mas não buscamos apontar um único caminho a ser trilado. Falamos de Educação. Não há receita. Há a coragem, a dedicação e a utopia. “O novo nasce do velho, daquilo que sabemos. A fórmula não existe e o pronto nunca existirá. Como disse Gramsci, sejamos pessimistas na inteligência e otimistas na vontade” (Ramos, 2008, p. 24).

As nossas reflexões e análises defendem uma educação alicerçada no bem comum, no diálogo, na ética e na valorização do sujeito e abrem caminhos para estudos que envolvam a EPT. Reforça-se que ao refletir e conhecer as políticas públicas de LE buscamos verificar a função da LE no currículo, na escola, na sociedade, na formação do nosso aluno; considerar a singularidade e peculiaridade de cada curso, cada aluno e cada professor, elencando objetivos alcançáveis que promoverão a construção intelectual, cidadã e profissional do indivíduo; olhar cuidadosamente para o currículo selecionando os conteúdos que sejam pertinentes à formação do educando; estabelecer estratégias adequadas objetivando o resultado que se pretende alcançar; reconhecer-se e reconhecer que o aluno é único e aprende de modo diferente. É nesse diálogo entre docente, educando e contexto que o conhecimento é construído de maneira significativa. Como Paulo Freire (2021) nos ensina, ensinar não é transferir conhecimento, é respeitar os

saberes dos alunos, é dialogar, querer bem, saber escutar, é refletir sobre a prática, aceitando o novo e tendo consciência do inacabamento. Ensinar exige bom-senso, comprometimento, liberdade, autoridade, alegria e esperança; exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

PALAVRAS FINAIS

Como docentes e colaboradoras da organização curricular dos cursos integrados da EPT, percebemos e afirmamos que, com base nas políticas que permeiam o ensino de uma LE, há uma nova perspectiva do ensino que nos convida a uma reflexão constante de *como e para quê fazê-lo*.

Os diversos documentos que versam sobre o ensino de LE defendem que ensinar uma língua estrangeira é analisar e trabalhar um conjunto de valores e de relações interculturais. É trabalhar a gama de oportunidades que a aprendizagem de uma LE propõe ao aluno. Como alega Freire (2021, p. 101), ensinar vai além de trabalhar meramente o conteúdo:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele.

Como professoras de LE da modalidade integrada, afirmamos que o nosso compromisso vai além do ensinar a falar e de apresentar alguns aspectos econômicos e culturais dos países falantes daquela língua. O nosso compromisso vai em direção ao resgate do indivíduo como ser pensante, no resgate de uma sociedade que se torna cada vez mais distante do ideal de humana e solidária. E na escola, através do diálogo e do currículo pautado na interdisciplinaridade e da convivência em sala de aula, pode-se caminhar em busca desse ideal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (1), Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG/ALAB, p.15-29, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1996.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Escola, Educação e Trabalho na concepção de Antonio Gramsci**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, p. 9466-9477. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2015_2166.pdf>. Acesso em 20 dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOETTENAUER, Elzimar. **Espanhol: língua de encontros**. In.: SEDYCIAS, João (Org.). O ensino do espanhol no Brasil – passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola, 2005. p. 61-70.

KIPNIS, Bernardo. **Avaliação das Políticas Públicas no Contexto Educacional e do Trabalho**. In.: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). Avaliação de políticas públicas de educação. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Líber Livro, 2012.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; BOVO, Marcos Clair. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012.

RAMOS, Marise N.: **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

SOBRE OS AUTORES

ALINE TAÍIS CARA PINEZI

Mestre e Doutora em Estudos Literários pela UNESP – FCLAr, com licenciatura e bacharelado em Língua Portuguesa e em Língua Francesa pela mesma universidade. Professora de Língua Portuguesa e de Língua Francesa no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, atuando principalmente nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e no Centro de Idiomas – CENID – do IFTM – *Campus* Uberaba. E-mail: alinepinezi@iftm.edu.br

ANA LAURA RABELO BELO

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Formiga UNIFOR-MG; Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna - ISEIB; Especialista em Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP; Especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga; Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Única de Ipatinga. Atualmente, servidora pública federal no Instituto Federal de Minas Gerais. E-mail: analaurabelo@gmail.com

CINTHIA PIRES DOS SANTOS

Graduada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas (UEG); e em Pedagogia (Intervale). Pós-graduada em Psicopedagogia (UCB) e em Formação Socioeconômica do Brasil (Universo). Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFU). Suas pesquisas têm sido desenvolvidas na área de ensino de língua portuguesa, sobretudo a partir das contribuições da Sociolinguística Educacional. É professora efetiva de Língua Portuguesa da Educação Básica das redes estadual e municipal de Goiás. E-mail: cinthiapires11@hotmail.com.

HENRIQUE DE OLIVEIRA MOREIRA

Mestre em Educação Tecnológica (IFTM). Pós-graduado em Gestão Escolar (UFOP - 2016) e em Alfabetização e Letramento pela Universidade Castelo Branco (2007). Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava (2003). É professor efetivo da educação básica, técnica e tecnológica do IFTM desde de 2016.

JUDITH MARA DE SOUZA ALMEIDA

Mestre e Doutora Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava; e, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos. Docente da área de linguagens e da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – Instituto Federal de Minas Gerais. E-mail: judith.almeida@ifmg.edu.br

JULIANA BERTUCCI BARBOSA

Pesquisadora CNPq nível 2, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (FCLAr-Unesp/CNPq) com estágio doutoral (CAPES/PDEE) na Universidade de Lisboa.

Pós-Doutorado em Linguística (Sociolinguística) na FCLAr-Unesp, bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes (PNPD/CAPES). Atua nos cursos de Licenciatura em Letras e Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na UFTM. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCLAr-Unesp. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Variacionistas (GEVAR). Realiza pesquisas na área de descrição do português brasileiro, banco de dados e ensino de língua portuguesa (materna e não materna) na perspectiva variacionista. E-mail: julianabertucci@gmail.com.

PRISCILA MARQUES TONELI

Mestre e Doutora em Linguística pela Unicamp/IEL. Licenciada em Letras Português e francês pela Unesp. Professora de redação, língua portuguesa e Fonética/Fonologia. Em suas pesquisas, trabalha com aspectos prosódicos na fala e na escrita do português, aspectos fonéticos e fonológicos na escrita e ensino de redação e língua portuguesa e formação de professores.

TALITA DE CÁSSIA MARINE

Professora e pesquisadora de Linguística e Língua Portuguesa do ILEEL-UFU e atua no Mestrado Profissional em Letras da UFU. Também é líder do Grupo de Estudos Variacionistas (GEVAR) e desde julho de 2016 atua como membro permanente do GT de Sociolinguística da Anpoll. Graduada em Letras Português/Alemão FCLAr-Unesp. Realizou Mestrado e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa na FCLAr-Unesp com estágio PDEE na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e no Centro de Linguística da mesma universidade. Possui Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Letras: ensino de língua e literatura da UFT. Suas pesquisas atuais estão concentradas na área de Sociolinguística com interface ao ensino de Língua Portuguesa e ao Letramento Científico de professores e alunos da Educação Básica. E-mail: talita.marine@gmail.com.

TAMARA APARECIDA LOURENÇO

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM; Licenciada em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade de Uberaba. Professora de Língua Espanhola dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e do Centro de Idiomas – CENID – do IFTM – *Campus* Uberaba. E-mail: tamara@iftm.edu.br

SOBRE AS ORGANIZADORAS



ANA CRISTINA BORGES FIUZA

Doutora em Educação (UFTM). Mestre em Linguística Aplicada (UFU) e Máster en Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera (Funiber/Universidad de León). Especialista em Metodologia do Ensino Aprendizagem de Língua Estrangeira - Espanhol (Unibe). Licenciada em Letras Português/Espanhol (Unibe). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Língua Espanhola no Instituto Federal do Triângulo Mineiro. É pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Perspectiva Ecologista de Educação (UFTM) e do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Práticas de Ensino (GETE - IFTM). E-mail: anacristinafiuza@iftm.edu.br



NATÁLIA FONTE BOA ROMUALDO

Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa (FCLar-Unesp/Capes), especialista em Tecnologias para Aprendizagem Ativa (Imes), licenciada em Letras Português e Inglês (UFTM) e Professora de Português como Língua Estrangeira. Atua como membro do GT de Sociolinguística da Anpoll e é integrante do Grupo de Estudos Variacionistas (Gevar UFTM/UFU) e do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Práticas de Ensino (GETE). Seus temas de interesse são Português como Língua Estrangeira, Sociolinguística da Percepção, Letramento Emocional e Popularização da Linguística. E-mail: fonteboanatalia@gmail.com.



ISBN 978-655376387-6



9 786553 763876