The background of the cover is a light cream color, densely populated with numerous speech bubbles of various shapes and sizes. The colors of the bubbles include red, blue, green, yellow, orange, purple, grey, and brown. Some bubbles are solid colors, while others have a textured, stippled appearance. The bubbles are scattered across the page, creating a dynamic and conversational feel.

# Ensino de Línguas: práticas em sala de aula, desafios para o século XXI

**Cleber Cezar da Silva**  
**Neire Márzia Rincon**  
**Paula Márcia Lázaro da Silva**  
(Organizadores)

**Mares**



---

# Ensino de Línguas: práticas em sala de aula, desafios para o século XXI

---

Conselho Editorial Técnico-Científico Mares Editores e Selos Editoriais:

Renato Martins e Silva (Editor-chefe)  
<http://lattes.cnpq.br/4416501555745392>

Lia Beatriz Teixeira Torraca (Editora Adjunta)  
<http://lattes.cnpq.br/3485252759389457>

Ilma Maria Fernandes Soares (Editora Adjunta)  
<http://lattes.cnpq.br/2687423661980745>

Célia Souza da Costa  
<http://lattes.cnpq.br/6191102948827404>

Chimica Francisco  
<http://lattes.cnpq.br/7943686245103765>

Diego do Nascimento Rodrigues Flores  
<http://lattes.cnpq.br/9624528552781231>

Dileane Fagundes de Oliveira  
<http://lattes.cnpq.br/5507504136581028>

Erika Viviane Costa Vieira  
<http://lattes.cnpq.br/3013583440099933>

Joana Ribeiro dos Santos  
<http://lattes.cnpq.br/0861182646887979>

José Candido de Oliveira Martins  
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=5295361728152206>

Liliam Teresa Martins Freitas  
<http://lattes.cnpq.br/3656299812120776>

Marcia Tereza Fonseca Almeida  
<http://lattes.cnpq.br/4865156179328081>

Ricardo Luiz de Bittencourt  
<http://lattes.cnpq.br/2014915666381882>

Vitor Cei  
<http://lattes.cnpq.br/3944677310190316>

# Ensino de Línguas: práticas em sala de aula, desafios para o século XXI

1ª Edição

Cleber Cezar da Silva  
Neire Márzia Rincon  
Paula Márcia Lázaro da Silva  
(Organizadores)

The logo for Mares Editores, featuring the word "Mares" in a white, stylized, gothic-style font set against a solid blue rectangular background.

Rio de Janeiro  
Mares Editores  
2018

Copyright © da editora, 2018.

Capa e Editoração  
Mares Editores

Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião da editora.

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

Ensino de Línguas: práticas em sala de aula,  
desafios para o século XXI / Cleber Cezar da Silva;  
Neire Márzia Rincon; Paula Márcia Lázaro da Silva  
(Organizadores). – Rio de Janeiro: Mares Editores,  
2018.

280 p.

ISBN 978-85-5927-052-5

1. Linguagem. 2. Línguas – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 418.007

CDU 811

2018

Todos os direitos desta edição reservados à

Mares Editores

CNPJ 24.101.728/0001-78

Contato: [mareseditores@gmail.com](mailto:mareseditores@gmail.com)

ISBN 978-855927052-5



9

788559

270525

## Sumário

Apresentação.....	9
A leitura literária como instrumento de transformação no Ensino Médio.....	17
O debate público regrado na escola: um estudo de caso .....	42
A questão da interculturalidade no ensino de espanhol: uma reflexão que vai dos documentos oficiais à prática.....	67
Rodas de conversa na disciplina de Comunicação Empresarial em Língua Inglesa .....	93
Ideologia entre os muros da escola: um olhar sociossemiótico .....	119
A interferência léxico-semântica suas implicações e desafios no ensino e aprendizagem de inglês .....	146
A música como ferramenta pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa.....	171
A Cor da Ternura e Gosto de África, práticas de leitura literária afro-brasileira .....	197
O ensino de Língua Espanhola mediato por uma ferramenta tecnológica “ <i>blog</i> ” .....	225
Ensino de Língua Portuguesa: Uma proposta para o trabalho com gêneros discursivos .....	253
Sobre os autores.....	277



## Apresentação

O ensino de línguas (L1 e L2), é constante objeto de estudos. Vários eventos de pesquisa, bem como Programas de Pós-Graduação nas áreas de Linguística, Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem e Educação têm apresentado pesquisa interessantes e que buscam envolver a prática docente e metodologias, auxiliando no processo ensino e aprendizagem do educando.

Nesta publicação reunimos dez trabalhos sobre a temática do ensino de línguas (L1 e L2), envolvendo práticas docentes, já que o professor tem grandes desafios de ensinar tanto a língua materna como a estrangeira no século XXI, com vistas do grande acúmulo de informações e as novas tecnologias que soterram o cotidiano dos discentes.

Para ocorrer um efetivo aprendizado de línguas, a leitura é o principal caminho, desta forma, os pesquisadores Neire Márzia Rincon e Cleber Cezar da Silva, trazem no capítulo I, **A leitura literária como instrumento de transformação no Ensino Médio**, destaca-se que *um dos maiores desafios enfrentados pelos professores para a formação de leitores é integrar o hábito da leitura literária em sala de aula. E, com a finalidade de ressignificar o olhar dos alunos do Ensino Médio para a literatura, apresentam no texto uma experiência realizada com uma turma da 3ª série do Ensino Médio, de uma escola pública estadual na cidade de Pires do Rio-GO, que vivenciou a leitura literária*

como instrumento de transformação do ser humano por meio da interação com autores da segunda geração modernista brasileira. Para tanto, a entrevista (gênero textual não usual nas aulas de literatura) foi a metodologia utilizada para estreitar o contato com o texto literário e suas nuances, posto que os alunos foram desafiados a ler diversos poemas de Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes e Cecília Meireles e, ao mesmo tempo, compor uma entrevista com eles, cujas respostas às perguntas eram trechos dos poemas dos próprios autores. Apesar das dificuldades iniciais, a experiência despertou-lhes para a importância da leitura literária na formação acadêmica e na vida, pois amplia as possibilidades de conhecimento e proporciona viajar pelas “veredas” do texto.

É processual a interação discente para uma aprendizagem significativa, e no capítulo II, **O debate público regrado na escola: um estudo de caso**, das autoras Huanna Sperb e Luane Vitorino, o texto situa-se em uma concepção interacionista de aprendizagem e tem como objetivo comparar a construção argumentativa em duas produções do gênero debate regrado. Para isso, o embasamento teórico fundamenta-se nas teorias da Linguística Textual, tendo como base Koch (1993), Marcuschi (2000), bem como nas teorias de ensino-aprendizagem da argumentação, com Crescitelli e Reis (2011), Leitão (2014) e Dolz e Schneuwly, (2004). A metodologia é comparativa, de modo que contraponha dois debates para, assim, analisar possíveis avanços. Os resultados da pesquisa, obtidos até o momento,

demonstram um tímido progresso em relação à competência argumentativa dos discentes.

Discutir a temática da interculturalidade no ensino de espanhol como língua estrangeira é o que Nathan Bastos de Souza, apresenta do capítulo III, **A questão da interculturalidade no ensino de espanhol: uma reflexão que vai dos documentos oficiais à prática**, que está dividido em três seções, quais sejam, a primeira trata da cultura, da interculturalidade e de outras derivações terminológicas; a segunda seção é dedicada à revisão dos principais documentos oficiais brasileiros que regulamentam o ensino de línguas no ensino básico e observar neles como o tema ora abordado é tratado; a terceira seção é dedicada a um exemplo de prática em que descreve uma sequência didática aplicada à sala de aula em que a perspectiva é levada a cabo.

A autora Danielle Scheffelmeier Mei, no capítulo IV, traz a temática, **Rodas de conversa na disciplina de Comunicação Empresarial em Língua Inglesa**, com o objetivo de descrever atividades realizadas na disciplina de Comunicação Empresarial em Língua Inglesa para o nível de aprendizagem. A fim de trabalhar com questões relacionadas ao mundo do trabalho e carreira, de acordo com a autora os estudantes participaram de rodas de conversa com profissionais atuantes no mercado. Com isso, eles conseguem desenvolver habilidades como relacionamento interpessoal e o aprendizado se dá por meio do diálogo e da conversa. Ao buscar profissionais do mercado para interferir nas aulas, a ideia é que os

estudantes entrem em contato com novas realidades e experiências, o que favorece também o processo de ensino e aprendizagem, já que eles participam de conversas e dinâmicas diferenciadas das que estão acostumados em sala de aula.

No capítulo V, **Ideologia entre os muros da escola: um olhar sociossemiótico**, José Elenito Teixeira Morais e Cláudio Márcio do Carmo, faz uma análise do filme *Entre os muros da escola* (2008), dirigido por Laurent Cantet. O objetivo do texto foi produzir uma análise sociossemiótica do supracitado filme, fundamentada na teoria telefílmica de Rick Iedema, de forma a evidenciar aspectos ideológicos presentes no ambiente escolar a partir do imbricamento entre os códigos verbal e não verbal que compõem as cenas. As cenas foram recortadas tendo como base dois critérios: (1) o ensino-aprendizagem de um conteúdo curricular relativo à língua francesa, especificamente o uso do imperfeito do indicativo; e (2) a imprevisibilidade do resultado do processo formativo oriunda dos conflitos socioculturais que perpassam o cotidiano escolar, nem sempre considerados devido a um posicionamento utilitarista da educação linguística.

A aquisição de línguas estrangeiras e as dificuldades em assimilar alguns pontos específicos são elementos que vêm sendo pesquisados e configuram-se motivos de indagação de muitos linguistas. Ao observar aspectos como a interferência, a interlíngua, a fossilização, e o estrangeirismo, de acordo com Maia (2009), Almeida (2001), Gass e Selinker (1983), dentre outros, é possível perceber que

tais aspectos podem influenciar na compreensão de uma L2. Nesse contexto, Maykon da Silva Fernandes e Ana Carolina Dias da Costa, buscou no capítulo VI, **A interferência léxico-semântica suas implicações e desafios no ensino e aprendizagem de inglês**, com base em pesquisas aplicadas já realizadas nessas áreas, relacionadas às principais dificuldades enfrentadas pelos aprendizes de línguas e suas possíveis implicações em sala de aula. Para tal, os autores fundamentaram-se nas pesquisas de Maia (2009) e de Tomé, Sousa e Faleiros (2010) sobre interferência, interlíngua e tipos de erro durante a aquisição de L2, como também em Fonseca (2014) sobre a interferência léxico-semântica. Buscaram refletir acerca desses resultados e propor uma pesquisa que busque possíveis respostas para questionamentos levantados no percurso de suas leituras.

A sala de aula é um espaço de conhecimento e formação do indivíduo, e a metodologia e suas ferramentas é que garantem o efetivo aprendizado, nesse construto os autores Olga Matias Teles Honorato e Cleber Cezar da Silva, trazem no capítulo VII, **A música como ferramenta pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa**, com objetivo de apresentar e discutir a música como ferramenta pedagógica, bem como observar a relevância do ensino de Língua Portuguesa e o papel do professor. Conceituar a música é de fundamental importância, pois ela é um gênero textual, e consigo traz todo um suporte ao ensino. As bases teóricas que sustentam a discussão vão desde a LDB, os PCN's e pesquisadores que desenvolvem

estudos na área. A metodologia é uma pesquisa-ação, com auxílio da sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), para a execução das atividades. Ao utilizar, a música como estímulo facilitador da aprendizagem, uma ferramenta pedagógica capaz de inserir conhecimento escolar e prática na vivência do educando, além de potencializar emoções internas influentes no desenvolvimento humano.

A autora Rosimeire Gonçalves, no capítulo VIII, **A Cor da Ternura e Gosto de África, práticas de leitura literária afro-brasileira**, discute a temática da construção de identidade do jovem negro, por meio de um olhar da leitura de obras literárias que permeiam o cotidiano da escola pública, “Colégio Estadual José Goiás Brasil” em turmas do 6º e 8º Ano, refletindo sobre a importância da literatura afro-brasileira. Abordando as relações entre literatura infanto-juvenil e processos identitários no que diz respeito às relações étnico-raciais, tendo como norteadora a publicação da Lei n°. 10.639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica. As obras literárias trabalhadas foram: “A Cor da Ternura” de Geni Guimarães, e “Gosto de África: histórias de lá e de cá”, de Joel Rufino. Neste contexto, são valorizados o histórico da cultura afro, o legado africano e a estética negra enquanto formadora de identidade.

Com o processo de globalização, as novas tecnologias soterraram a vida cotidiana, não deixando de fora o espaço escolar,

assim, o pesquisador Cleber Cezar da Silva, no capítulo IX, **O ensino de Língua Espanhola mediato por uma ferramenta tecnológica “blog”**, por meio de uma pesquisa-ção, tem como objetivo fazer uso do blog como uma ferramenta de aprendizagem, a fim de conduzir o aluno a conhecer a história e cultura de quatorze países hispanohablantes. O arcabouço teórico da pesquisa em relação a Novas Tecnologias e Educação, foram: Kenski (2006), Leite; Sampaio (2002), Masetto (2000) e Pallof; Pratt (2002). E, Marcuschi (2005) orienta com os gêneros virtuais. Já, Silva; Cavalcante (2009) e Oliveira; Cardoso (2009), quanto ao uso do blog, como ferramenta de aprendizagem. No decorrer, através de questionário e observação *in loco*, o pesquisador se ateve na execução da atividade e resultados esperados, e observou que é possível acontecer o aprendizado colaborativo e através da interação ocorrer o desenvolvimento do educando, desencadeando em outros aprendizados.

O ensino de Língua Portuguesa se apresenta como um desafio para professores, principalmente no tocante à apresentação de propostas relevantes para a construção do conhecimento da língua, no capítulo X, **Ensino de Língua Portuguesa: Uma proposta para o trabalho com gêneros discursivos**, a autora Paula Márcia Lázaro da Silva, apresenta uma proposta para o trabalho com gêneros discursivos: a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), que pode funcionar como instrumento facilitador do ensino da língua, na medida em que propicia ações que priorizem a construção

do conhecimento e a apropriação da linguagem e se baseia nos conhecimentos prévios dos alunos. Além dos autores supracitados, a autora embasa seu estudo nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011).

Com o que exposto, esperamos que a leitura deste livro possa colaborar para ampliar a produção do conhecimento sobre o ensino de línguas e os desafios que o professor tem nesse século, bem como, estimular na execução de práticas pedagógicas exitosas e inspirar novos estudos e pesquisas futuras nesta temática.

Cleber Cezar da Silva

Neire Márzia Rincon

Paula Márcia Lázaro da Silva

# A leitura literária como instrumento de transformação no Ensino Médio

Neire Márzia Rincon<sup>1</sup>

Cleber Cezar da Silva<sup>2</sup>

## **Introdução**

A leitura não é uma prática presente na vida de todas as pessoas e isto ocorre por inúmeras causas, seja porque o indivíduo não aprendeu a ler, seja porque não teve esse hábito desenvolvido desde seus primeiros anos de vida. Essa falta de leitura, porém, pode trazer implicações a sua vida social, especialmente porque a sociedade atual é cada vez mais dependente de conhecimentos e cobra dos seus cidadãos múltiplas habilidades, muitas delas, desenvolvidas a partir do hábito da leitura.

Quando se fala em estímulo a esse hábito, muitas são as ferramentas que podem ser utilizadas, dentre elas, a literatura. No Brasil, é marcada por grande variedade de obras publicadas e alguns estudos já apontaram como ela pode trazer contribuições aos alunos, não somente na área da leitura, assim como importante instrumento de aprendizagem da língua portuguesa. Por isso, esta pesquisa se

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras e Linguística, UFG. Professora Supervisora no Subprojeto de Letras do PIBID/UEG – Campus Pires do Rio

<sup>2</sup> Doutorando em Linguística, UnB. Professor do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí/UnB

justifica, a partir da necessidade de observar de que forma a leitura literária tem sido desenvolvida em sala de aula do Ensino Médio e os reflexos desta na aprendizagem dos alunos.

O interesse por esta abordagem surgiu a partir de leituras de autores e obras que demonstram como a literatura tem sido utilizada dentro das instituições de ensino para promover diversos tipos de aprendizagens, especialmente o da leitura. Mesmo porque, muitas pessoas não desenvolvem este hábito pela falta de estímulo, embora tenha contato com livros desde pequenas. Além disso, sendo professores de língua portuguesa e literatura no ciclo final da educação básica, percebemos ser papel fundamental mediar o processo de formação de leitores.

Assim, este trabalho tem como objetivo investigar o uso da literatura como uma ferramenta de estímulo ao hábito da leitura, observando como as instituições de ensino têm buscado trabalhar com a mesma no Ensino Médio. Propondo-se a analisar a intervenção pedagógica realizada em uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma instituição de ensino da rede pública estadual de Pires do Rio-GO, a fim de observar quais os seus benefícios para a aprendizagem dos alunos ela proporciona. Para fundamentar as discussões a serem empreendidas, foi elaborada revisão bibliográfica de autores que tratam da temática, a fim de investigar as ações que possam facilitar o acesso ao mundo da leitura.

## **Leitura, Literatura e Formação de Leitores**

A leitura é importante para a vida de cada indivíduo, pois, por meio dela pode conhecer outras culturas, outros espaços, outros tempos. Não é feita somente de palavras escritas, mas de gestos, olhares, símbolos, imagens e muito mais. Lê-se a vida e as palavras. Ela é uma ação que desenvolve o raciocínio, auxilia na interpretação de várias informações do cotidiano, promove a formação cultural de cada indivíduo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a prática de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e continuamente a formação de escritores, isto é, a produção de textos eficazes com origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade (BRASIL, 1997). Desta forma, o incentivo à leitura é primordial desde o início da vida de uma criança, mesmo que ela não entenda o significado de algumas informações, estas a auxiliarão a compreender o mundo a sua volta.

Devemos proporcionar às crianças uma leitura prazerosa e convidativa com o intuito de gerar interesse e despertar a curiosidade por aquilo que está lendo ou que ainda irá ler. Mesmo porque, o estímulo à leitura deve ser praticado desde a mais tenra idade, para que ao longo da vida se consolide, tornando o indivíduo um leitor.

Conforme afirma Almeida (2008, p.22), “a leitura se faz a partir de um espectro múltiplo: homem, ação social e o conhecimento. [...]

Quando pensamos e refletimos, pensamos a partir de uma realidade específica”. Portanto, o papel do professor é incentivar e estimular a vontade de cada indivíduo pela leitura, mesmo que caiba a cada uma o interesse e o desejo por ler ou não.

Porém, a leitura vai além da simples decodificação, pois significa “[...] ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios [...]” (MARTINS, 2003, p.34). É por meio dela que aprendemos a viver uns com os outros, a lidar com as diferenças e as diversidades das pessoas, a descobrir culturas diferentes, a associar o lido com as coisas do mundo. Martins (2003, p.31-34) assevera ainda que ler é “[...] um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos”.

Deste modo, a leitura ocorre em três níveis: sensorial, emocional e racional:

A leitura sensorial vai dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem necessidade de racionalizações ou justificativas. Na emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outros seres. A racional é a ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada esses três níveis são

interrelacionados, senão simultâneos (MARTINS, 2003, p. 36-37).

Os três níveis de leitura apontados pela autora estão associados, posto que a leitura e a escrita são mutáveis, assim como a língua, o mundo, as pessoas. Visto que, “o modo de uso da língua escrita é dinâmico, o conjunto de competências e habilidades que caracterizam um leitor proficiente também precisa modificar-se, para atender a tal demanda” (GUSSO, 2010, p.14). Embora cada leitor faça leitura de acordo com seu interesse, suas experiências e as condições do contexto em geral.

Ressalte-se que, tanto a família como a escola devem estimular cada vez mais a prática da leitura, sendo um dos instrumentos eficazes neste processo é a literatura. Como afirma Lajolo (2008),

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2008, p.106).

Somente por meio dos livros não é possível alcançar um bom desenvolvimento do pensamento do leitor e garantir condições para

mobilidade social do aluno. Para que haja êxito no processo de formação do leitor, o educador deve ter clareza de sua metodologia quanto à leitura em sala de aula, despertar questionamentos e promover a construção de novos significados.

É preciso rever a postura do educador que se preocupa em formar leitores sem analisar profundamente para que quer formar leitores. Essa revisão implicará, sem dúvida, na construção e uso de uma metodologia mais adequada para a formação do leitor, promovendo práticas literárias na escola que não sejam atividades estéreis, mas nas quais imperem a ideia de que o essencial é que o aluno leia e aos poucos vá desvendando as palavras e o mundo.

Magnani (2001) ao abordar a liberdade de escolha da literatura pelos alunos, afirma que, “se propomos ao aluno que ele deve ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita” (MAGNANI, 2001, p. 63). Portanto, o papel do professor deve ser o de permitir que a leitura literária seja exercida com prazer como também com o compromisso de construção do conhecimento.

Porquanto, “é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2007, p. 23). Já que na escola, a literatura é um *lócus* de conhecimento e deve ser

desenvolvida de maneira coerente com o objetivo de formar o sujeito intelectual e eticamente mais humanizado.

Quando a literatura é utilizada a facilitar a formação de leitores, não deve ser tratada mecanicamente, mas trabalhando para a possível compreensão do que se lê.

Num tempo em que a maioria dos discursos converge para a leitura como atividade de atribuição de sentido ao texto, inclusive aos textos oficiais, é possível identificar práticas idênticas às utilizadas pela escola do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Tais práticas não são particulares apenas dos professores que ainda hoje discursam sobre a leitura como decifração do escrito, mas também daqueles que discursam sobre a leitura como atividade que implica compreensão. Embora o discurso sofra alterações, a ação dos docentes frente à leitura continua quase imutável (CRUVINEL, 2006, p.35).

Por isso, no processo de formação do leitor a escola tem papel primordial ao ocupar espaço privilegiado de acesso à leitura. É importante que a escola oportunize o desenvolvimento do gosto pela leitura por meio de textos que sejam capazes de construir sentidos para os alunos. Para que haja êxito, o professor deve ter clareza quanto a metodologia ao utilizar a literatura em sala de aula, pois ao contrário, não produzirá os frutos desejados, pois “o texto literário é [...] estética, criação, imaginário, fantasia, pensamento e atitude (ALMEIDA, 2008, p. 51).

Os educadores devem promover para os alunos diversos momentos de interação texto-leitor, não fazendo do processo

educativo uma corrente de mão única. Conforme Cosson (2007, p. 27), o bom leitor é “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”. Já que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2007, p. 27).

De nada adiantará a escola e o professor desenvolver um trabalho pedagógico com a leitura, se não houver clareza de que os pais exercem um papel essencial para a formação de leitores. De acordo com Costa (2009):

A escola mesmo que realize um trabalho competente de formação, não conseguirá consolidar o leitor sem respaldo da sociedade que a sustenta. Na contramão da história, hoje, são as crianças que leem ou contam histórias aos adultos. A família, embora se posicione a favor, não lê e interfere negativamente no trabalho de formação do leitor, ao privilegiar formas de lazer que, pensa ela, trazem maior prazer do que a leitura. Na verdade, somos todos responsáveis pela leitura como somos responsáveis pelo país (COSTA, 2009, p. 50).

A parceria entre a escola e a família para a consolidação do hábito da leitura é essencial. Assim como, a compreensão de que é um

processo de letramento, que se constitui continuamente na vida do indivíduo em sociedade. Ressaltando-se que, o professor deve ter discernimento sobre o que é letramento, uma vez que, quanto mais cedo se consolide-o em sala de aula, mais eficaz será para o aluno aprender a ler e a escrever; compreendendo o que lê e produzindo textos em situações de usos reais na sociedade.

Para Kleiman (2005), letramento é um conceito que refere-se aos usos da língua não somente na escola, mas em todo lugar. Quando se ensina a ler e a escrever, o educando está em “processo de letramento”. Além disso, letramento não é um método, mas um envolvimento com o mundo da leitura e da escrita; não é alfabetização, mas a inclui, já que letramento e alfabetização estão associados. Destaca que ser alfabetizado possibilita ao educando poder participar de forma autônoma das muitas práticas de letramento, haja vista ser um processo aberto e contínuo presente em todo ciclo escolar e na vida.

No contexto atual, a partir das possibilidades de explorar a oralidade, a curiosidade, a investigação e o conhecimento, o professor precisa reconhecer-se como sujeito e mediador do processo. Além disso, de acordo com Faria (2004), precisa ser leitor, pois não há como ensinar algo se não o compreende. Deve estar preparado para formar sujeitos leitores, uma vez que o esforço em escrever e ler algo, mediado obviamente por ele, leva à compreensão do velho e à possibilidade de criação do novo.

Como disse Paulo Freire (1989), antes mesmo da leitura da palavra é na leitura do mundo que se cria, se recria e se participa. Para o autor, ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, porém gratificante. Ler é buscar a compreensão do lido, daí a importância do ensino da leitura e da escrita. Como afirma Gusso (2010),

Para uma pessoa alcançar a proficiência de leitura desejável, ela depende, nos momentos iniciais do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de dois requisitos: apropriação da tecnologia da escrita pelo processo da alfabetização e vivência de práticas variadas de leitura e escrita para possibilitar a apreensão dos usos e funções dessa modalidade linguística pelo processo de letramento. Na sequência, essas práticas precisam ser preservadas, pois, por se tratar de um processo, pressupõe desenvolvimento contínuo (GUSSO, 2010, p. 15).

Porquanto, a interação leitor-texto é fundamental para a produção de sentidos; “para essa interação, lança mão de conhecimentos prévios e estratégias cognitivas relevantes (em especial, a antecipação de conteúdo e realização de inferências), associando-as às pistas e sinalizações deixadas pelo autor” (GUSSO, 2010, p. 16-17).

No ambiente escolar, o grande desafio da educação linguística é permitir a desmistificação do letramento. Isso porque o mundo letrado deve ser algo real, para que o aluno possa ir, gradativamente,

ampliando sua condição de acesso e usufruto dos bens culturais atrelados à escrita.

Consoante Paulo Freire (1989), as escolas deveriam estimular a leitura e a escrita durante todo o tempo de escolarização do indivíduo, sem jamais parar. Haja vista que, a leitura não se resume somente a uma atividade mecânica de decodificação de signos, mas também permite ao indivíduo ter acesso as diversas informações pelo mundo.

Deste modo, conforme afirma Sotelo (2012, p.159), “é antes de tudo aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mais numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Assim, um indivíduo pode ser considerado leitor, quando passa a compreender o que lê. Ler é antes de tudo compreender; por isso, não basta decodificar sinais e signos, é necessário transformar e ser transformado.

A maneira como enxergamos o mundo se modifica, quando adquirimos o hábito da leitura, pois ela verdadeiramente relê a realidade, revela uma visão crítica sobre o mundo. Por isso, a leitura não pode ser vista apenas como ato de decifrar símbolos gráficos, mas abrangendo todas as nossas atitudes de ser, fazer, observar, compreender, ouvir, buscar, interpretar e analisar são importantes, não só no processo de aprendizagem, mas de formação cultural do indivíduo. Assim, é fundamental que o educando crie hábito de leitura, sendo capaz de interagir consigo e com o mundo a sua volta.

Quanto mais abrangente a concepção do mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. Cabe à escola ensinar o aluno a ler, de forma que ele se torne autônomo na construção do seu próprio conhecimento, por meio de estratégias que possibilitem o melhor desenvolvimento possível do papel formador e transformador da escola.

Neste sentido, Ferreira (2009) afirma que

A obra literária oferece um horizonte da criatividade e fantasia, em sintonia com o mundo infantil, reproduzindo também os confrontos com a realidade adulta. E, por estabelecer um laço de intimidade com o pequeno leitor, ela também auxilia, por meio das escolas, das ONGs, das políticas públicas e das atividades de fomento a leitura no país, e gerar o hábito de leitura, que é um dos grandes desafios do Brasil. (FERREIRA, 2009, p. 14)

A literatura não deve ser apenas utilizada como um mero instrumento a ser analisado tecnicamente. Porém, de forma significativa que dê ao aluno condições de trazer à tona conhecimentos prévios, fazendo inferências capazes de atribuir ao texto significados, que possibilitem a construção de sentido do mesmo. Portanto, quanto maior o incentivo à aprendizagem da leitura, maior a liberdade de expressão e a busca para a solução dos próprios problemas por meio do conhecimento de forma significativa,

fazendo do indivíduo um ser capacitado a viver na sociedade na qual está inserido.

### **A Leitura Literária no Ensino Médio – relato de uma experiência na escola**

A leitura da palavra está intimamente ligada à leitura de mundo e precisa ser trabalhada em conjunto, pois uma completa a outra. É necessário que o professor ouça seus alunos e valorize seu aprendizado, uma vez que a compreensão do texto se dá a partir de uma leitura crítica, percebendo a relação entre o texto e o contexto.

No momento da leitura, o leitor interpreta o signo sob a influência de todas as suas experiências com o mundo, assim sua memória cultural é que direcionará as decodificações futuras. Por isso, a escola torna-se meio fundamental na aquisição do hábito da leitura e formação do leitor, a busca pelo saber oferecendo meios que possam seduzir o aluno para um despertar do desejo de conhecer.

[...] o ambiente escolar é o lugar de construção da leitura e nas séries iniciais é o momento da inserção do aluno ao mundo letrado e conseqüentemente da leitura. Será através das práticas leitoras durante essa fase que o aluno poderá ser capaz de inserir-se na sociedade enquanto sujeito reflexivo, uma vez que a leitura proporciona questionamentos e aquisição de conhecimentos. (MATOS apud BERNADINO; NOGUEIRA; SILVA, 2012, p.25).

A leitura é indispensável na escola, para que o aluno compreenda o que acontece ao seu redor, seja capaz de interpretar diversas situações e escolher os caminhos com os quais se identifica. Por isso, o modo como o professor conduz a formação de leitores se no interior da sala de aula torna-se importante, visto que, “por meio da leitura, em função de práticas do letramento, o sujeito torna-se apto a participar, inferir, transformar realidades existentes, ou seja, exercer efetivamente a sua cidadania” (PAIVA; SANTOS, s/d, p.1). Ao aprender a escrita da palavra, o aluno pode dar novo rumo a sua história, novo sentido ao que ele sabia e acreditava.

Neste sentido, os autores Paiva e Santos (s/d) expõem que,

Encontrar o caminho para formação do aluno leitor literário talvez seja o maior desafio dos educadores em nosso tempo histórico, em que ainda está arraigada a ideia de uma educação baseada na memorização mecânica e técnica de conteúdos. Defendemos pressupostos contrários a essa educação, pois a leitura não se reduz a apreensão de informação. A escola, como instituição de promoção de conhecimento e local que ocupa espaço privilegiado de acesso à leitura, tem o papel de formar e desenvolver leitores. Papel que exige da escola a busca da definição de leitura e a reflexão do seu desempenho na formação da competência de leitor fluente, reflexivo e crítico de alunos. (PAIVA e SANTOS, s/d, p.1)

Cabe aos educadores à quebra desse costume e a inserção da leitura como ferramenta de aprendizagem, prazer, isto é, eles têm um

significativo papel no processo de formação de leitores. Posto que, geralmente, é na escola que o aluno tem o encontro com os livros e é dela a responsabilidade de promover estratégias e condições, para que ocorra o crescimento individual do leitor, despertando-lhe interesse, aptidão e competência.

Além disso, o ensino de literatura no Ensino Médio deve ir além da simples apresentação de características dos períodos literários. Como diria Antonio Candido (1972), o trabalho com o poder da literatura como uma força humanizadora tem entre suas funções o conhecimento do mundo e do ser por meio da palavra e a reelaboração do real. Desta forma, a literatura deve ser uma experiência a permitir a humanização do sujeito:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um "bem incompressível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 1995, p. 243)

Conforme salienta Magda Soares (2011), a escolarização da literatura é inevitável. Contudo, distingue dois tipos de escolarização da literatura: a adequada e a inadequada.

Adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se

quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2011, p. 47).

O texto literário trabalhado meramente com a finalidade pedagógica ou utilitária pode não ser atrativo e prazeroso para o aluno. Cabe ao professor transformar esse momento, conhecer previamente o texto a ser trabalhado, apresentar diversos gêneros textuais, ensinar o aluno a explorar o texto.

Deste modo, partindo do pressuposto de a leitura deve ser um ato prazeroso, pois é a base para uma vida toda, ferramenta indispensável para enfrentar os conflitos do dia-a-dia, este relato de experiência aborda uma das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no decorrer do ano letivo de 2015, no Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira (CEPIF), localizado no centro da cidade de Pires do Rio-GO. O objetivo principal não era trabalhar o ensino da leitura literária, assim como instigar os alunos a serem sujeitos-leitores, mostrando que a literatura contribui com a formação intelectual, cultural e humana dos indivíduos, além de propiciar a interação entre os alunos, professores e o texto literário.

Tomamos como princípio norteador deste trabalho a necessidade de se ensinar a leitura literária na escola, privilegiando o prazer, “mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2014, p. 23). Isso porque, ao constituir os currículos,

“a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação” (CANDIDO, 2011, p. 175).

As atividades foram planejadas e realizadas pelos dois professores (autores deste trabalho) nos meses de abril, maio e junho de 2015 com o intuito de aguçar o interesse dos alunos pela leitura literária. Durante as ações, trabalhamos com a turma do 3º ano, do Ensino Médio, no turno matutino, formada por vinte e cinco alunos, moradores da zona urbana e rural, cuja sala de aula é ampla e bem arejada, atendendo às necessidades para o acolhimento dos alunos.

Os encontros aconteceram uma vez por semana, momento em que aplicamos o conteúdo preparado, a fim de obter resultados mais significativos quanto à aprendizagem e ao gosto pela literatura. Para isso, valemo-nos de exposição oral para esclarecer os objetivos e temas de cada encontro, bem como para sanar as dúvidas dos alunos. Utilizamos textos impressos para uso individual e/ou coletivo, vídeos, projeção de *slides* sobre os poetas modernistas. O foco foi trabalhar com os alunos a expressão oral e jogo de vozes (jograis), para que desenvolvessem a dicção e a tonalidade adequadas para ler, declamar e interpretar os textos poéticos.

No decorrer dos meses de maio e junho, os alunos formaram três grupos de trabalho e cada um ficou responsável por investigar sobre a vida e obra de um dos seguintes poetas da 2ª geração modernista brasileira: Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes. Explicamos sobre a técnica da entrevista e

orientamos os alunos para utilizarem-na com os poetas escolhidos. A rigor, os alunos pesquisariam sobre a vida e a obra de cada um dos poetas, deviam ler seus poemas para elaborar um roteiro da entrevista, cujas perguntas deveriam ser respondidas com trechos dos poemas de cada poeta. Em seguida, organizariam o roteiro final e ensaiariam para a apresentação oral no evento de encerramento do projeto. Como exemplo, elaboramos e apresentamos uma entrevista com outro poeta para os alunos em sala de aula, com caracterização e cenário adequados.

Dessa forma, os alunos foram levados para a biblioteca<sup>3</sup>, buscaram as obras literárias disponíveis de cada autor, leram diversos poemas e, aos poucos, elaboraram o roteiro da entrevista com nosso apoio e orientação. Durante cinco encontros, cumpriram essa etapa do trabalho e organizaram a apresentação das entrevistas com os poetas.

Trata-se de uma sequência didática, à qual denominamos “Café com Poesia”, principalmente, porque, no evento final (de apresentação das entrevistas), fizemos junto com os alunos uma confraternização. Este momento aconteceu no auditório do CEPIF, na última semana do mês de junho, contando também com a presença da gestão escolar e outros membros do CEPIF.

---

<sup>3</sup> O acervo disponível na biblioteca do CEPIF é bastante variado, pois dispõe de livros literários e científicos, periódicos, revistas e jornais.

Durante o desenvolvimento das atividades relatadas, avaliamos que todos os alunos se aproximaram do ato de ler, desempenhando todas as tarefas com dedicação, demonstrando certa habilidade quanto à expressão oral, à compreensão dos textos (poemas) e à capacidade de execução prática daquilo que lhes foi solicitado.

No início, tivemos certo receio de que não houvesse interesse para a realização do trabalho. Entretanto, conseguimos atingir os alunos, que apresentaram habilidades e competências de aprendizagem, possibilitando a conclusão satisfatória da atividade. Embora já estivessem encerrando o ciclo do Ensino Médio, muitos alunos estavam pouco familiarizados com a leitura literária propriamente dita, o que não prejudicou o desenvolvimento do plano de ação. Ressaltamos que, talvez, isso se deva ao fato de que a maioria dos alunos não seja motivada à leitura frequente de obras literárias na escola, principalmente, de poesia. De certa forma, no cotidiano apenas leem excertos e/ou poemas completos esporadicamente.

Vale destacar que a literatura é importante na jornada estudantil e em nossa vida, pois nos possibilita ampliar os conhecimentos e nos faz “caminhar pelas veredas” da imaginação. Ademais, vimos ainda que, quando se propõe um trabalho com poesia em sala de aula e há o envolvimento dos alunos na efetivação de cada etapa das atividades, os resultados são sempre gratificantes, tanto para eles (alunos) quanto para o professor. O que deveria ser mais

explorado nas escolas, a fim de garantir o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da visão crítica, em outras palavras, um aprendizado com qualidade.

O letramento literário, segundo Cosson (2014, p. 12), faz-se por meio de textos literários, os quais envolvem “uma dimensão diferenciada do uso social da escrita” e “uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Embora hoje existam diversos atrativos tecnológicos à disposição dos alunos, notamos que, à medida que os encontros aconteciam, o engajamento nas atividades foi se intensificando. Esse resultado demonstra que os alunos gostam de ler obras literárias na escola, entretanto não o fazem mais porque não são devidamente motivados a isso pelos professores como deveriam ser.

Para promover a leitura literária na instituição escolar, de fato, deve-se realizar a leitura na sala de aula. De forma alguma, isso é desperdício de tempo, conforme bem destaca Cosson (2014, p. 27): “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

### **Considerações Finais**

“Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”

(COSSON, 2014, p. 23). Motivar os alunos do Ensino Médio para a leitura da Literatura não é uma tarefa fácil, pois podem apresentar dificuldades de assimilação e de compreensão de textos literários. Dificuldades essas, muitas vezes, causadas pelo contato com a literatura ao longo da trajetória estudantil de forma desinteressada e por obrigação.

Quando a curiosidade e o exemplo estão presentes no processo de ensino e de aprendizagem de literatura, o aluno é despertado para a prática efetiva da leitura. Como diria Cosson (2014), por ser uma prática social, o letramento literário é responsabilidade da escola. Por isso, a instituição de ensino é tão importante para desenvolver nos alunos o hábito de ler por prazer e por ser fonte de conhecimento, não por cobrança.

Esse incentivo, sobretudo, por parte dos professores deve ser feito cotidianamente na sala de aula, com o fito de que o contato com a leitura literária torne o aluno em um verdadeiro sujeito-leitor autônomo, um bom leitor. Ainda, para Cosson (2014, p. 27): “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”.

Quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo capaz de

substituir o prazer encontrado na tessitura de um texto literário e seu mundo repleto de encantamento.

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, a literatura pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso a seus alunos. E eles vão se interessar por ela, vão querer buscar na leitura literária esta alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o texto literário proporciona, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura.

Por fim, podemos concluir com as palavras de Candido (2004, p. 191): “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Pensando nisso, seguimos buscando encontrar e testar alternativas metodológicas de como o professor pode ensinar a leitura literária na escola.

## Referências

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de leituras**. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; NOGUEIRA, Carine Rodrigues; SILVA, Marta Benjamim. Políticas Públicas para a Leitura no Brasil: implicações sobre a leitura infantil. **Ponto de acesso**. Salvador, v. 6, n.3, p. 20-46, abr 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. 1972. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/remate/article/download/3560/3007>>. Acesso em 22 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-199.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Marta Morais da. **Literatura Infantil**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

CRUVINEL, Maria de Fátima. Formação do leitor, formação do sujeito. **Revista Diretor**. Revista do Projeto Pedagógico, 2006.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 1989.

GUSSO, Ângela Maria. Formação do leitor aprendiz. In: BORGES, Ana Gabriela Simões; ASSAGRA, Andressa Grilo; ALDA, Clarice López de. (Org.). **Leitura**: o mundo além das palavras. Curitiba: Instituto RPC, 2010, p. 14-23.

KLEIMAN, Ângela. Preciso ensinar o letramento: não basta ensinar a ler e a escrever? **Linguagem e letramento em foco**. 2005. Disponível em:  
<<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/bibliotecarofessor/arquivos/5710.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; SANTOS, Daniele da Costa Leão. **Literatura Infantil e a formação do professor formador de leitores**. Disponível em:  
<<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S6/danielesantos>> Acesso em 22 nov. 2016.

SOARES, Magda B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

SOTELO, Daniel. **A importância do ato de ler – Paulo Freire.** Revista Científica FacMais, Volume II, Número 1. Ano 2012/2º Semestre. ISSN 2238-8427.

# O debate público regrado na escola: um estudo de caso

Huanna Sperb<sup>4</sup>

Luane Vitorino<sup>5</sup>

## **Considerações iniciais**

Tendo em vista a atual conjuntura da educação brasileira, em que o foco predominante é o modelo forma/conteúdo, de modo que a educação concentra-se, sobretudo, em resultados e não em um processo contínuo, propomo-nos a refletir sobre a educação partindo de um viés social, de modo que a interação seja predominante no desenvolvimento educacional.

A partir de um gênero oral, o debate regrado, objetivamos, por meio de oficinas, estimular as competências argumentativas dos discentes, de modo que pudéssemos contribuir com a formação dos estudantes, tornando-os aptos à expressarem-se em diferentes situações comunicativas.

As atividades aconteceram em uma escola estadual, no município de Santa Maria - RS, localizada em uma região periférica da cidade. Tivemos encontros semanais nas aulas de Língua Portuguesa,

---

<sup>4</sup> Mestranda em Letras, UFSM. Integrante do GELTE – Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino.

<sup>5</sup> Mestranda em Letras, UFSM.

tendo em vista que a professora regente demonstrou interesse em uma parceria.

A turma de segundo ano do Ensino Médio contava com 23 estudantes, mas alguns eram infrequentes, então, só consideramos sujeitos de pesquisa, aqueles que compareceram em todas as aulas e que assinaram os termos de compromisso, totalizando, assim, 15 alunos, com idades entre 15 e 18 anos.

### **A oralidade na escola: uma prática necessária**

Considerando que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), há vinte anos, já sinalizam a importância de se trabalhar o social da língua, evitando um estudo essencialmente gramatical, compreendemos que é de suma importância incluir nesse “aspecto social da língua”, o trabalho com a oralidade:

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (PCNs, 1998, p. 16)

A proposta do documento, ainda que tímida em relação à oralidade, já apresenta um caminho: adequação ao contexto, “adequação às circunstâncias de uso” (p.15).

Nesse sentido, não nos referimos à oralidade com o intuito de ensinar o aluno a falar, (prática essa que ele já domina), mas com a intenção de promover a reflexão sobre diversas questões sociais, por meio de gêneros orais.

Koch (1993) menciona que o homem faz uso da língua porque vive em comunidade e tem necessidade de estabelecer relações dos mais variados tipos com os seus semelhantes e, é dessa forma que a língua passa a ser encarada como forma de ação. A autora relata que não devemos levar ao aluno apenas o conhecimento da gramática, mas, sobretudo, devemos trabalhar o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento para interagir socialmente.

Travaglia (2002), corroborando com a autora afirma:

[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais [...] (TRAVAGLIA, 2002, p. 23).

Percebemos, assim, a necessidade da reflexão acerca da oralidade, tendo em vista que a modalidade é essencial para o desenvolvimento dos discentes. No contexto diário, inúmeras situações necessitam de um bom rendimento comunicativo e poucas vezes os aprendizes estão capacitados para um bom diálogo, para uma entrevista, um seminário, etc.

Nesse sentido, Crescitelli e Reis afirmam:

O contexto interacional escolar deve concorrer para que o aluno seja um usuário competente da linguagem e capaz de adequá-la em instância pública dialógica diversificada e complexa, a qual envolve inúmeras situações do exercício da cidadania sujeitas a avaliações. (CRESCITELLI E REIS, 2011, p. 29).

Teixeira (2012) destaca que a expressão oral, quando faz parte das atividades escolares, está sempre relacionada a práticas informais, como “discuta com os colegas”, “leia em voz alta”, perdendo, assim, as especificidades do texto oral, de modo que essa “mera oralidade não caracteriza pedagogicamente a atividade de uso da linguagem em situações formais e informais de comunicação oral”. (p. 242).

Outras atividades utilizam o aspecto oral para apresentar um contraponto entre linguagem coloquial e linguagem padrão, entendendo as práticas orais como o lugar do erro. Assim, apesar de a escolar promover exercício com a modalidade oral, o mesmo torna-se

irrelevante, caracterizando-se pela superficialidade que a oralidade possui nas práticas escolares.

No que se refere à oralidade em sala de aula, há inúmeras possibilidades, principalmente com os gêneros da ordem do argumentar: o debate regrado, a exposição oral, o seminário. Estimular o aluno a expressar-se nessas diferentes situações comunicativas refletirá na formação de sujeitos críticos e mais desenvolvidos para futuras atividades na universidade, no mercado de trabalho, etc.

De acordo com Leitão (2011) trabalhar com a argumentação em sala de aula movimenta dois processos essenciais na construção do conhecimento:

Primeiro um processo de revisão dos pontos de vista do aprendiz (no sentido de “ver de novo”) – manifestos nas formas de crenças, conceitos, definições, hipóteses ou outras formas através das quais o conhecimento pode ser construído e expresso. Segundo, um processo reflexivo específico que permite ao indivíduo tomar seu próprio pensamento como objeto de atenção e avaliar as bases sobre as quais apóia seus pontos de vista e os limites dos argumentos que propõe. (LEITÃO, 2011, p. 96-97)

Muitos professores ainda resistem ao trabalho com os gêneros orais por considerá-los o lugar da espontaneidade, do erro e, muitas vezes, da inferioridade. Alguns profissionais entendem que a escrita é

mais relevante do que a modalidade oral. Nesse sentido, Marcuschi (2000) pondera:

Postular algum tipo de supremacia ou de superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. [Cronologicamente], a fala tem grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do 'prestígio social', a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros lingüísticos e sim de postura ideológica. (MARCUSCHI, 2000, p. 35-36)

Nesse sentido, Antunes (2002) também salienta que as duas modalidades devem ser consideradas nas aulas de Língua Portuguesa, cada uma de acordo com as suas características:

Embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala

quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos em uso. (ANTUNES, 2003, p. 100).

Sendo assim, nossa proposta não é minimizar a importância da escrita no ambiente escolar, nem colocá-la em oposição à oralidade, mas, sim, refletir sobre a possibilidade de um trabalho equilibrado entre as duas modalidades.

Acreditamos que é possível um trabalho que valorize todas as modalidades da língua. Se o professor tiver clareza das especificidades de cada atividade, conseguirá estabelecer relações sem privilegiar ou apresentar dicotomias entre as formas.

### **O gênero debate público regrado como objeto de ensino**

De acordo com Rojo e Schneuwly (2006) não há "o oral", mas sim "os orais" sob diversas formas, de maneira diferente. Desse modo, no entendimento de Dolz e Schneuwly não existe uma regra única para oral, que poderia fundar sua didática, mas, sim, práticas de linguagem específicas, que ocorrem em ambientes determinantes da interação e que podem se tornar objeto de estudo escolar.

Os autores partem da hipótese de que é por meio das representações do gênero e pelo seu caráter integrador que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades de produção oral

e escrita, constituindo-se, assim, uma ferramenta didática. A aprendizagem da língua aconteceria na relação entre práticas e atividades de linguagem:

Nesse lugar [espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem], produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo da referência intermediário da aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um **megainstrumento** que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 64-5, grifos do autor)

De acordo com os autores, o debate de opinião versa sobre crenças e opiniões, deslocamentos, confrontações, trocas de posições, bem como apresenta um círculo de interação e democracia.

O debate desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descobertas. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 214)

O debate na escola tem como objetivo fazer o aluno refletir, organizar os argumentos, mudar de ideia, reforçar a ideia, bem como trabalhar com o inesperado, ouvir e respeitar a opinião do outro. São

ações que contribuem para o desenvolvimento do aprendiz enquanto sujeito<sup>6</sup> e que irão refletir no comportamento dentro e fora da escola. Nas palavras de Liberali (2013):

Assim, no movimento de questionar, contrapor, sustentar, buscar, vão sendo criadas outras possibilidades de entender, expandir e viver. Se o debate tornar pertinente e relevante o pensamento e a ação que se realizam no contexto escolar, ele terá potencial também de ser expandido para além dos muros das escolas, encontrando, nas ruas, seu local de real realização e transformação social ampla (LIBERALI, 2013, p. 109).

Compreendemos que o debate público regrado é um gênero muito relevante, pois para debater o tema proposto, o aluno irá trabalhar diversos processos linguísticos. Será necessário buscar informações, refletir sobre o tema, depois disso, formular um argumento. Na sequência, terá que ouvir e considerar posições contrárias, contra-argumentos, para, no fim, após todas as considerações, assumir uma posição final, preservar ou alterar seu ponto de vista inicial. O debate, assim, movimenta uma série de questões:

O debate em sala de aula faz emergir, entre os participantes, ações de linguagem articuladas a gestos discursivos, entonacionais e corporais que

---

<sup>6</sup> Compreendemos sujeito de acordo com o conceito da Linguística Textual. Sujeito ativo, que participa da construção do processo de ensino-aprendizagem.

constituem espaços de ensino e aprendizagem pelos quais se desenvolve o pensamento consciente: o gênero do texto torna-se, assim, objeto de ensino de uma prática social externa à escola, passando pela adaptação ao contexto de produção escolar. (NASCIMENTO, 2015, p. 200).

Todo esse processo contribui para a formação do discente: ele estará desenvolvendo a leitura, o senso crítico, o tom de voz, a postura correta para interagir com o outro, as estratégias para a tentativa de convencimento. Ou seja, o estudante estará refletindo e construindo seu próprio conhecimento, isto é, desenvolvendo autonomia.

Como afirma Bezerra (2007):

[...] O professor deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador das interações entre eles e também responsável pela intervenção nas suas zonas de desenvolvimento proximal, já que tem mais experiência e incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (BEZERRA, 2007, p. 39)

Sendo assim, o discente que estiver razoavelmente preparado para expressar-se nessas situações formais estará mais preparado para os acontecimentos sociais. E essa é a função da escola: preparar sujeitos críticos, que consigam desenvolver-se em diferentes ocasiões.

## **Metodologia**

O desenvolvimento do nosso trabalho ocorreu por meio de debates de opinião em que o foco predominante era a construção dos argumentos.

Em um primeiro momento, realizamos um debate piloto, doravante DP, com o objetivo de diagnosticar as potencialidades, bem como as dificuldades dos aprendizes. Em um segundo momento, após algumas intervenções e explicitações acerca do gênero e suas regras, realizamos um segundo debate, intitulado debate inicial, doravante DI.

Nossa metodologia é, então, comparativa. Nosso objetivo é estabelecer uma comparação dos dois momentos de debate para, assim, analisar se há algum avanço em relação à construção dos argumentos.

Nos debates tínhamos 10 sujeitos participantes, mas escolhemos para análise dois sujeitos que, aparentemente, apresentam alguma evolução. Foram intitulados S6 e S7, S refere-se a sujeito e os números são referentes à organização dos mesmos na chamada.

## **Análise e discussão**

Como já sinalizamos anteriormente, nosso critério de análise é a construção argumentativa dos discentes. Observamos se há avanço na competência argumentativa dos sujeitos em análise, a partir dos dois debates.

Apresentamos a seguir um quadro, no qual destacaremos os argumentos referentes aos nossos sujeitos nos dois debates a serem analisados, inicialmente o debate piloto e, na sequência o debate inicial.

Os debates realizados eram abertos após uma fala da mediadora, a professora-pesquisadora, na qual era levantada uma questão, a fim de que os alunos, a partir dela, pudessem refletir e expor seus pontos de vista em relação ao tema exposto.

No debate piloto cujo tema era a *corrupção*, foi lançada a seguinte pergunta, após a leitura de um texto: “Segundo o autor, as pequenas corrupções - furar fila, estacionar em local proibido, receber troco para mais e não devolver - não são tão graves quanto à corrupção dos políticos. Vocês concordam?”.

### Debate Piloto – Tema: Corrupção

TURNO	SUJEITO S6	SUJEITO S7
1	S6: nem todos que trabalham em mercado...	S7: é verdade...
2	S6: é se for cinco ou vinte e cinco centavos eles não devolvem	S7: às vezes eu também furo
3	S6: tipo entrar na fila de deficiente ou de grávida...ontem eu pensei em fazer isso ((risos))	S7: é que a gente (trata) a corrupção do dia-a-dia como se fosse normal... aí quando a gente vê a do governo a gente diz ai meu deus

4	<b>S6:</b> eu tava na fila com uma roupa larga aí eu pensei que eu podia passa...mas eu achei muito errado... eu fiquei com vergonha	
5	<b>S6:</b> assim como estacionar em local de deficiente ou em local errado não tá certo	
6	<b>S6:</b> na verdade eu acho...o povo é corrupto o povo vai lá e (trama) primeiro...uma pessoa morre e daí outra pessoa fica recebendo por ela...isso é errado	
7	<b>S6:</b> é...é muita gente...	
8	<b>S6:</b> então é só tu chegar primeiro ((risos))	
9	<b>S6:</b> eu não aceitaria... eu:: sairia do meu emprego...eu acho que eu não aceitaria...não ia queré participar	
10	<b>S6:</b> ah eu não...eu me sentiria muito mal...eles foram lá e me ajudaram me deram o emprego e eu vou lá e denuncio eles eu acho que eu só sairia do emprego.	

É possível perceber que as falas dos dois sujeitos iniciam respondendo questões de outros sujeitos debatedores. O tema era corrupção e, em determinado momento, os sujeitos citam exemplos de comportamento inadequado por parte de trabalhadores em geral, como nos turnos 1 e 2 de S6.

Na sequência, S6 menciona ações do dia-a-dia para justificar a sua opinião e responde a outro sujeito, quando é questionada sobre aceitar “propina”, sendo funcionário de uma empresa (turnos nove e dez).

Percebemos que o sujeito S6 apresenta falas curtas, pautadas em suas experiências de vida, mas não traz argumentos mais consistentes, como dados estatísticos, falas de autoridades, para sustentar suas ideias.

Em relação ao S7, o sujeito manifesta-se pouco, de modo que apenas concorda com as falas dos colegas, como nos turnos 1 e 2. No terceiro momento, S7 menciona o exemplo de pessoas que agem de má fé, em relação ao dinheiro público, como em: “o povo vai lá e (trama) primeiro...uma pessoa morre e daí outra pessoa fica recebendo por ela e isso é errado”. É, então, por meio de argumentos de senso comum, que o sujeito expressa sua opinião em relação ao tema proposto.

Assim, concluímos que os dois sujeitos em análise, neste primeiro debate, não apresentam consistência argumentativa, tendo em vista que suas manifestações têm mais um caráter de conversa do que a apropriação de um gênero formal, como o debate público regrado.

## Debate 1 – Tema: Pena de Morte

No debate inicial, com temática a respeito da *pena de morte*, a questão, após a leitura de um texto, era: “Outro fator de colocar em questão a validade da pena de morte é o sistema jurídico que, por ser feito a partir de decisões humanas, pode ser passível de erro, provocando a morte de um possível inocente, por exemplo. O que pensam a respeito disso?”.

Um outro sujeito argumenta que é contrário a pena de morte e apresenta a ideia de que os criminosos deveriam ser presos e trabalhar para “compensar” o delito. Depois disso, S6 contra-argumenta o colega, iniciando a discussão.

TURNO	SUJEITO S6	SUJEITO S7
1	<b>S6:</b> então eu acho que NÃO justificaria tu tirar a vida de uma pessoa e depois de um tempo tu ficar preso ou trabalhar pra pagar um dinheiro e suprir um pouco a falta de uma família...-- se eu entendi direito é isso que tu quis dizer -- no caso:: se fosse uma mãe que os filhos fossem criados sem uma mulher porque a maioria das vítimas são vítimas de estupro... <b>no Brasil cinco mulheres por hora são vítimas de estupro</b>	<b>S7:</b> nós sabemos que a pena de morte não diminui a criminalidade ela só aumenta e também quando tu simplesmente permite a pena de morte ela vai morrer e não teve a chance de se defender... se hoje...ah...o Brasil tivesse condições de pena perpétua seria muito mais eficaz porque a pessoa iria pagar toda a vida dela e ia sentir na pele o que aquela pessoa sentiu...

	<p><b>ou seja 120 mulheres por dia</b> e na maioria das vezes por azar eles sobrevivem....entÃO tu pensa numa pessoa que estuprou uma mulher e sabe que vai ficar alguns meses na prisão ou vai pagar uma quantia em dinheiro e ta na rua de novo...a gente sabe que ele não vai parar...e cadeia não ressocializa ninguém...tu acha que vai aparecer uma alma boa e vai salvar ele? A pena de morte seria pra evitar que mais pessoas sejam vítimas das mesmas mãos</p>	
<b>2</b>	<p><b>S6:</b> como você falou que esse dinheiro poderia ser usado em creches e escolas tudo bem...agora a gente não tem a pena de morte e o dinheiro é colocado em creches e escola não garante segurança...aí vai um assassino em série como tem acontecido em várias escolas ultimamente no Brasil e coloca fogo, mata um monte de crianças e aí? E a punição pra ele?</p>	<p><b>S7:</b> e se tivesse pena....prisão perpétua...ao invés da...da pena de morte vocês concordariam?</p>
<b>3</b>	<p><b>S6:</b> por alguns anos...depois voltaria a fazer de novo...</p>	<p><b>S7:</b> MAS eu vi um caso de um cara que ele foi preso nos Estados Unidos e ele não aguentava mais e ele pediu pena de morte ou seja...aquilo dali tava sendo sufocante pra ele...ele tava sofrendo como</p>

		eu disse na tua pele o que alguém já sentiu...isso não é pior?
4	<b>S6:</b> mas depois dos 30 anos ele vai ser solto...	<b>S7:</b> e se dois traficantes em uma rixa....um mata o outro...o outro vai ser preso ou vai morrer?
5	<b>S6:</b> mas a primeira oportunidade que o preso tem de sair pra rua ele comete um crime	<b>S7:</b> mas no Brasil nós sabemos que não é tão simples...aqui no Brasil infelizmente as pessoas são preconceituosas e também com certeza iriam pessoas com baixo...renda muito baixa...é não conseguiriam um bom advogado pra defender da pena de morte...seria muito difícil...
6	<b>S6:</b> mudaria...você ia impedir que milhares sofressem a mesma coisa injustamente... inocentes passassem pelo que uma pessoa já passou...	<b>S7:</b> mas o Brasil é um sistema falho...acontecem falhas e se um inocente é colocado a pena de morte não vai ter como se defender
7	<b>S6:</b> tu de certa forma estaria impedindo que que... outras pessoas passassem pela mesma coisa...é claro que mudaria	<b>S7:</b> é...nos países os crimes são diferentes pra pena de morte...que crimes vocês acham que devem ser punidos com pena de morte?
8	<b>S6:</b> mas a justiça é falha...se ele souber que vai ficar um pouquinho preso se for preso e vai soltar...tu acha mesmo que ele vai parar de matar? claro que não	<b>S7:</b> não porque se ele é psicopata algum tratamento deve ter...alguma ajuda ele não vai ficar solto...

<p><b>9</b></p>	<p><b>S6:</b> como falei...ele vai ficar preso por pouco tempo...você acha mesmo que ele vai parar? e também talvez não seja a primeira vez...tem estudos que mostram isso...<b>mais de 70 por cento dos presos são reincidentes ou seja voltam pro mundo do crime...</b>a cadeia não deixa ninguém melhor e isso é muito GRAve...se a pessoa não tiver disposta a melhorar ela não vai melhorar... não vai sair da cadeia alguém produtivo pra sociedade.</p>	<p><b>S7:</b> MAS e quem garante que a pessoa que ta sendo condenada é a culpada?</p>
<p><b>10</b></p>	<p><b>S6:</b> eu acredito que para que tivesse a pena de morte no país tinha que ter uma justiça mais severa...o caso fosse investigado com total seriedade...tivesse certeza de que essa pessoa foi culpada</p>	<p><b>S7:</b> então partindo desse princípio não poderia ter pena de morte</p>
<p><b>11</b></p>	<p><b>S6:</b> em alguns lugares dos Estados Unidos, sim... e da China também</p>	<p><b>S7:</b> mas assim...a gente mora no Brasil...vamos pensar no país que a gente vive...uma pergunta...negros e pobres mesmo inocentes acusados...será que conseguiriam provar sua inocência?</p>
<p><b>12</b></p>		<p><b>S7:</b> mas acontece também de</p>

		<p>muito menor de idade assumir o caso porque um menor fica três anos preso e um maior trinta... então se existisse a pena de morte teria que provar o crime...se fosse o flagrante tudo bem mas se não então num país como o nosso...o melhor seria a prisão perpétua...teria que ter uma....uma inves/investigação a fundo mas no Brasil... a gente sabe::: que não é assim...olha quantos casos são arquivados...fica sempre por isso mesmo...o Brasil não tem como ter uma punição tão severa assim</p>
<p><b>13</b></p>		<p><b>S7:</b> é que o que parece...o que parece é que no nosso país só tem direito à alguma coisa quem tem poder...quem detem poder paga alguém pra tudo...até pra morrer por ele...nesse momento né...e não acredito que daqui há anos algo vá mudar...no nossa país o máximo são 30 anos e se tu tem bom comportamento tu cumpre em cinco e a maioria são negros e pobres que roubaram uma galinha e foram presos e o processo deles não deve nem ter sido olhado...e quem tem poder ta solto...</p>

14		<b>S7:</b> no Brasil HOJE só seria condenado a pena de morte pessoas de baixa renda...a gente sabe que ATUALMENTE não iria funcionar a pena de morte
15		<b>S7:</b> e nos países que têm pena de morte os índices diminuíram?
16		<b>S7:</b> mas como que tu sabe que tu não vai recuperar esse sujeito?

A partir do quadro exposto, é possível observarmos que, em relação à quantidade de falas, o sujeito S6 manteve praticamente a mesma. No entanto, percebemos que a consistência dos seus argumentos varia de um debate para outro. O mesmo falante amplia suas falas, bem como sua consistência argumentativa, como se pode observar no primeiro e no nono turno, em que ele traz dados comprobatórios, os quais estão em destaque no quadro.

Além disso, observamos que, no debate inicial, o sujeito busca a interação dos demais, levantando questionamentos, turnos 1, 2, 8 e 9, algo que não ocorreu no debate piloto. Isso significa que o sujeito busca a participação e atenção do interlocutor, fazendo-o refletir acerca da questão exposta, corroborando, assim, com o que Dolz e Schneuwly apresentam como essencial ao gênero, visto ser o debate um meio pelo qual os alunos “desenvolvem seus conhecimentos,

ampliando seus pontos de vista, questionando-o e integrando – em diferentes graus – o ponto de vista dos outros debatedores”. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 223).

O outro sujeito em questão, S7, também apresenta avanço, em relação ao debate diagnóstico, tendo em vista que, ao decorrer de sua participação, traz questionamentos aos demais participantes, como podemos observar nos turnos 2, 3, 4, 7, 9, 11, 15 e 16, do debate inicial. Além disso, ao final, com base na informação dada, ele levanta uma questão aos demais. É possível percebermos que essa pergunta torna-se ainda mais forte e relevante devido ao que havia sido exposto pouco antes por se referir a um caso e depoimentos reais.

Ainda em relação ao nosso segundo sujeito, observamos que ele traz mais argumento no segundo debate, quando comparado ao debate piloto, os quais não só justificam seu ponto de vista, como também o reforçam. Contudo, apesar disso, o aluno não indica a fonte de suas informações, o que poderia acarretar em desconfiança quanto à validade dos argumentos pelos demais participantes.

Também, percebemos que o aluno busca manter o foco do debate em relação à pena de morte no Brasil, como nos turnos 1, 5, 6, 11, 12 e 14. Na fala 11 fica evidente a preocupação do sujeito em discutir a questão no contexto do seu país. O aluno propõe uma questão aos demais colegas que, ao analisar a transcrição completa, observamos que ela não é respondida.

Sendo assim, compreendemos que, apesar de não apresentarem as fontes das informações trazidas, os sujeitos manifestam um avanço em relação ao debate piloto, de modo que demonstram estudo prévio sobre o tema e melhoram no desenvolvimento da competência comunicativa. Isso significa que os sujeitos, após a explanação acerca do gênero debate pela pesquisadora, compreenderam seu funcionamento, bem como a importância de pesquisarem sobre o tema para que, quando inseridos em um debate formal, possam apresentar dados ou falas de terceiros que justifiquem e reforcem o ponto de vista defendido.

A partir do exposto, observamos que S7 demonstra um grande avanço quanto à construção argumentativa em comparação ao debate piloto. Isso só foi possível devido às intervenções feitas pela pesquisadora com o intuito de promover maior desenvolvimento dos argumentos, bem como compreensão acerca do gênero. No que tange ao S6, percebemos que, apesar de sua participação ser constante em ambos os debates, no segundo ele traz argumentos pautados em leituras e conhecimentos externos às suas vivências, diferentemente do que ocorre no debate piloto.

### **Considerações finais**

Nossa intenção, ao longo do texto, foi sinalizar a importância dos gêneros orais (em especial, o debate regrado), como instrumento de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, na Escola

Básica. A partir de um estudo de caso, ainda em fase de amadurecimento, pudemos refletir acerca da relevância, bem como das dificuldades do trabalho com o gênero.

Constatamos que é necessária uma longa caminhada para obtermos resultados consistentes e profícuos, tendo em vista que o trabalho com o debate regrado é um processo que demanda tempo e uma série de elementos a serem trabalhados com os discentes, como: estrutura composicional, conteúdo temático, postura adequada ao gênero, tom de voz, etc.

Em relação à proposta aqui discutida, concluímos que há um tímido avanço em relação aos dois debates. Entendemos que precisaríamos de mais oficinas para amadurecer o trabalho com o gênero, mas, pelo que desenvolvemos até aqui, compreendemos que os dois sujeitos analisados apresentaram uma progressão em relação à consistência dos argumentos, bem como uma melhora na competência comunicativa, de modo que no segundo debate expressaram-se de maneira mais clara e objetiva, com o intuito de defender a sua tese e convencer o outro, aspecto fundamental do debate regrado.

## Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino**. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e Linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LEITÃO, Selma. Argumentação na sala de aula: argumentar para aprender a argumentar. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. Posfácio. A argumentação é importante para contextos escolares?

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P. al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NASCIMENTO, Elvira Lopes do. Debate na sala de aula: Gênero catalisador para aprendizagens e desenvolvimento. In: **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, v. 7, n.1, p. 240-252, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

# A questão da interculturalidade no ensino de espanhol: uma reflexão que vai dos documentos oficiais à prática

Nathan Bastos de Souza<sup>7</sup>

## **Introdução**

A sala de aula de ensino de línguas é um lugar de reflexão por excelência. As discussões sobre as metodologias para o ensino de língua estrangeira são uma seara da qual, em geral, depois de uma apresentação exaustiva dos diferentes métodos chega-se à conclusão de que é preciso utilizar um pouco de cada enfoque ou a nenhuma conclusão suficiente, dizendo-se que a pluralidade metodológica é benéfica (veja-se, por exemplo, ELLIS, 2006, que advoga na primeira perspectiva).

A abordagem intercultural, tal como a discutimos no contexto desta reflexão, apresenta-se como uma possibilidade de estudo com base em uma constituição mútua entre língua e cultura, concebidas como contrapartes. Dessa maneira, o aluno é levado a estudar a cultura de chegada com base em sua cultura de partida, sem precisar apagar suas relações anteriores de constituição de identidade como falante de sua língua materna e praticante de uma cultura. Ou seja, o

---

<sup>7</sup> Doutorando em Linguística, UFSCar.

ensino dessa língua estrangeira se dá no sentido de ampliação de perspectivas, a língua funciona como meio para acessar outra cultura e seus praticantes. Toma-se, portanto, a relação de alteridade como constitutiva dessa prática intercultural. A concepção de linguagem que subjaz a essa abordagem leva em conta o ensino da língua em sua forma, mas que preza para que a forma seja ensinada em um contexto de uso.

O objetivo desta reflexão é colocar em discussão a temática da interculturalidade no ensino de espanhol como língua estrangeira. Para tanto faremos uma revisão de literatura em que cotejamos as noções de cultura, de interculturalidade e outros derivados e sua produtividade para o ensino de língua estrangeira. Numa segunda seção revisamos como os documentos oficiais brasileiros, em especial, tratam a temática, nela revisamos os seguintes documentos PCNEF, PCNEM, PCN+, OCEM. Na terceira seção exemplificamos como uma prática de ensino de espanhol.

### **Cultura, interculturalidade, multiculturalismo: a produtividade desses conceitos para o ensino de língua estrangeira.**

A noção de cultura é de difícil concepção, já que se trata de algo difuso, aberto, em processo de evolução constante. Seria possível, como faz Eagleton (2000), reconstruir, via etimologia, uma explicação bastante plausível a respeito do tema, na qual o autor desmente a falácia de que há uma dicotomia entre cultura e natureza, já que um

dos significados originários de cultura seria “lavoura”, ou uma ocupação com crescimento natural. Eagleton (2000, p.12) afirma que “A palavra cartografa, assim, no âmbito do seu desdobramento semântico, a própria transição da humanidade de uma existência rural para uma existência urbana, da suinocultura para Picasso, da lavoura do solo para a divisão do átomo”.

Nessa mesma esteira, a cultura também deve ser considerada desde um ponto de vista que não carregue os estereótipos de que existem os pares “Cultura x cultura”, “Cultura erudita x cultura popular”<sup>8</sup>. Não existindo essa bipartição na própria noção de cultura, podemos afirmar, segundo Said (2011, p.19) que “todas as culturas estão mutuamente imbricadas; nenhuma é pura e única, todas são híbridas, heterogêneas, extremamente diferenciadas, sem qualquer monolitismo”. Para usarmos os termos de Bakhtin (2011, p.367), “a unidade de uma cultura determinada é uma unidade *aberta*.”, para seguirmos com a terminologia do autor russo e ligarmos à perspectiva de ensino de língua estrangeira, a cultura sendo uma unidade aberta encontra seu fecho no cronotopo do encontro com o aluno aprendiz no universo intercultural em que se insere.

De acordo com Bakhtin (2011), um todo é mecânico na medida em que seus elementos estão unidos somente no espaço e no tempo,

---

<sup>8</sup> E variantes do último par nas quais o adjetivo “erudita” é substituído, com frequência, por “alta”, “oficial” e o adjetivo “popular” é reescrito por “baixa”, “não oficial”, “de massas” ou ainda, com tom pejorativo por “folclore”.

mediante uma relação externa, não impregnada de sentido. Mesmo que as partes estejam unidas em um todo assim descrito elas são alheias umas às outras, o que produz um todo de sentido é a “unidade da responsabilidade”. A cultura realmente tem uma unidade que lhe empresta sentido na medida em que se encontra na relação com os sujeitos responsáveis. Destarte, a cultura não existe enquanto um *a priori*, a despeito das relações humanas, também, se “a própria necessidade de cultura, sugere que algo falta na natureza” (EAGLETON, 2000, p.17) nos parece que essa falta é essa “unidade de responsabilidade” de que nos trata Bakhtin (2011).

Para discutirmos com mais propriedade de que se trata a interculturalidade precisamos de, ao menos, uma definição que balize nossa compreensão, nesse sentido, Canclini (1983) afirma que utiliza o termo cultura para se referir à:

[...] produção de fenômenos que contribuem mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido (CANCLINI, 1983, p. 28).

Nessa perspectiva, se entendemos que a cultura é realmente polissêmica, já que envolve como atividade social, todas as práticas e as instituições relacionadas com a produção de sentido. Sendo prática social, a cultura pode ser entendida objetivamente como algo

aprendido; outro ponto importante é que na aprendizagem de língua estrangeira a “cultura de partida” serve como ponto de apoio para o planejamento pedagógico (o que envolve conhecimento tanto de língua quanto de mundo), afinal, os homens e as mulheres se comportam (em todo o espectro de comportamento) de acordo com suas culturas, isto é, nossas ações no mundo são duplamente semiotizadas pela linguagem e pela cultura.

Ademais da dificuldade de uma noção de cultura que recubra todo seu espectro característico, têm surgido alguns derivados que retroalimentam o interesse nos problemas de compreensão da cultura. O multiculturalismo e a interculturalidade são legítimos herdeiros do conceito de cultura, embora concebam de maneira diferente a relação entre as culturas.

Paraquett (2010) afirma que o multiculturalismo não é fenômeno novo, já que as sociedades multiculturais, pelos deslocamentos frequentes de povos, têm sido mais regra que exceção. Na esteira de Hall (2011), as migrações se acentuaram durante a “modernidade tardia”, época mais ou menos localizada depois do final da segunda grande guerra, coincidentemente contemporânea à intensificação do fenômeno pós-colonial. O sujeito da “modernidade tardia” é “descentrado”, nos termos do autor, já que se sente em um intervalo constante; Bhabha (1998) prefere o termo “sujeito híbrido”, afirmando que não existe mais um sujeito puro etnicamente, tais noções colocam em cheque a reflexão sobre a identidade cultural, o

que influencia de ponta a ponta a percepção a respeito da cultura e dos seus derivados.

De acordo com Paraquett (2010), os derivados da noção de “cultura” podem ser concebidos esquematicamente conforme os conceitos a seguir:

1) *multiculturalismo*, entendido como a presença simultânea de várias culturas em um mesmo espaço concreto, contudo, cada uma delas se comportando de acordo com seu estilo próprio;

2) quando se trata de *pluricultural*, há também a co-presença das diferentes culturas, nesse tipo de relação, todavia, ressalta-se a diversidade, sem exigir convivência entre as culturas;

3) *transcultural* é um movimento de uma cultura em direção a outra, que causa o efeito de aceitação do outro e de suas referências culturais, sem discriminação ou preconceito;

4) a *interculturalidade*, por seu turno, é caracterizada como a interdependência de várias culturas que dividem um espaço geográfico comum.

Dos quatro pontos, para a autora, os mais importantes são o *multiculturalismo* e a *interculturalidade*, existe entre eles uma “diferença ideológica entre as duas perspectivas”, (PARAQUETT, 2010, p. 144), já que para o caso do multiculturalismo, nos países ditos dominantes, as culturas que se introduzem são notadamente

invisibilizadas<sup>9</sup>. Por outro lado, vê-se com muito mais ênfase a busca de políticas interculturais entre os países em desenvolvimento. Isto é, nos países mais ricos existe uma tendência ao *multiculturalismo*, em que as diferenças são enfatizadas, já nos países em desenvolvimento a perspectiva *intercultural* é mais bem recebida já que a busca por parcerias de todo tipo (econômicas, políticas, etc.) é mais frequente.

Essa revisão de literatura a respeito do tema da interculturalidade ressalta os benefícios dessa perspectiva, “sobretudo quando a entendemos como políticas públicas que interferem na educação, dentro ou fora da escola” (PARAQUETT, 2010, p.146). O prefixo *inter-*, como sabemos, sugere a relação entre as partes, nesse caso, entre as culturas. Assim, o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é compreendido como “acesso a outra cultura”, o que não implica o apagamento da cultura de partida em benefício da aprendizagem da cultura alvo.

Na perspectiva intercultural, o ensino/aprendizagem de língua estrangeira significa interação e produz reconhecimento no estudante, que pode perceber a cultura alvo sem ter de apagar os seus conhecimentos prévios sobre a linguagem e sobre a sua própria cultura. Portanto, conhecer como é a maneira de viver e de pensar de outras culturas, nos permite aproximarmo-nos delas e com esse

---

<sup>9</sup> A autora cita o caso de Nova York, cidade em que os bairros de latinos se multiplicam e são reduzidas as tentativas de esforços interculturais por parte do governo norte-americano.

movimento pensar e produzir conhecimento sobre si mesmo, reconhecer-se a si mesmo no outro, como diria Bakhtin (2011).

Por fim, o que significa aprender uma língua estrangeira em uma perspectiva intercultural? De acordo com Gileno e Rocha (2014, p. 2) e Restrepo e Pachón (2017, p. 120) somada às competências gramatical (sistemas fonológico, morfológico, léxico, sintático, semântico), sociolinguística (seleção estilística, adequação aos contextos de produção) e estratégica (estratégias verbais e não verbais relativas à produção linguística) a competência intercultural serve para acentuar o papel das diferenças e se relaciona sobremaneira com o uso da língua em situações concretas. O aprendiz de língua estrangeira, com base em uma perspectiva intercultural, tem mais informações sobre situações de uso e diferenças essenciais que envolvem sua cultura e a cultura de chegada, ou seja, está preparado para as naturais diferenças entre seu universo cultural e o do outro.

Metodologicamente, o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural em sala de aula de língua estrangeira pode se dar de maneiras bastante distintas. Em diálogo com a reflexão de Mota-Roth (2003), propomos o desenvolvimento de um programa educacional intercultural que teria duas etapas complementares entre si:

- I. Ensina o aluno a examinar sua própria língua e cultura de maneira crítica.
- II. Daí passar a querer conhecer a língua e a cultura do outro, buscar diálogo, se constituir na alteridade dessa cultura para

poder voltar à cultura/língua próprias enriquecido de conhecimento<sup>10</sup>.

Essas etapas teriam dois objetivos estratégicos, quais sejam, A) estabelecer e manter diálogos interculturais e B) criar representações socioculturais de um contexto da segunda língua e de seus participantes. No bojo de nossa discussão, o primeiro desses objetivos estratégicos desdobraria em A1) aprender sobre a Cultura 2, como representante da Cultura 1; A2) evitar estereótipos; e A3) assumir responsabilidades, evitar desentendimentos; e o segundo desses objetivos estratégicos em B1) fazer analogias, comparações, contrastes entre fatos; B2) identificar e interpretar fatos desconhecidos; B3) compilar e classificar informações dos meios e da literatura; B4) explorar material cultural original<sup>11</sup>.

### **O problema da interculturalidade nos documentos oficiais sobre ensino de língua estrangeira**

Neste subitem abordaremos o problema da interculturalidade como vem sendo tratado nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de língua estrangeira no ensino básico brasileiro. Para tanto, discutiremos a concepção intercultural apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCNEF (Brasil,

---

<sup>10</sup> Bakhtin (2011) chamaria esse movimento de “excedente de visão”.

<sup>11</sup> A prática que discutiremos neste trabalho exemplifica a aplicação desse programa.

1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+ (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006).

Em se tratando do PCNEF (BRASIL, 1998) o documento coloca a necessidade que o aluno consiga relacionar a linguagem com o mundo social, uma das temáticas aí propostas é a da pluralidade cultural, por meio da qual as aulas de espanhol podem ser desenvolvidas no sentido de “contribuir para uma percepção intercultural da América Latina” (BRASIL, 1998, p. 51). Daí o papel de destaque que esse documento dá para o desenvolvimento da competência intercultural, em um de seus objetivos iniciais está: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação [...]” (BRASIL, 1998, p.7).

De acordo com Neyra e Santos (2016, p. 146) a referências à interculturalidade é clara na medida em que é preciso (re)conhecer a sua própria cultura como aprendiz de língua estrangeira em meio às outras culturas, que são objeto de estudo e aprendizagem. Em outras palavras, que a tarefa de aprendizagem enfatiza a necessidade de que “[los] estudiantes aprendan a valorar, apreciar la cultura del otro sin rechazar su cultura de origen (KABEN, 2013, p.53). Essa mesma abordagem é a que prevalece quando o documento propõe que o

conhecimento de mundo consiste em abordar questões culturais que podem ou não estar distantes do aluno, assim, a

Ao mesmo tempo é esse tipo de conhecimento [de mundo] que pode colaborar no aprimoramento conceitual do aluno, ao expô-lo a outras visões do mundo, a outros modos de viver a vida social e política, à possibilidade de reconhecer outras experiências humanas diferentes como válidas etc. (BRASIL, 1998, p. 30).

No PCNEM (BRASIL, 2000) há algumas informações sobre o sentido da aprendizagem na área de linguagens e suas tecnologias<sup>12</sup>, o tema da interculturalidade é tratado de modo oblíquo, pois se trata, por exemplo, de sentidos como: “[...] *usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação*” (p. 9); de “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua Materna, *geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade*”(p.10); “*conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*”(p. 11)<sup>13</sup>.

Nesse sentido, mesmo de modo periférico no documento, há uma ênfase em traços que permitem afirmar que há uma perspectiva próxima àquela desenvolvida sob a base intercultural: a noção de

---

<sup>12</sup> O documento é pouco específico sobre as línguas estrangeiras.

<sup>13</sup> Todos os grifos das citações foram adicionados por nós.

usufruir de patrimônio nacional e internacional construindo categorias de diferenciação, apreciação e criação, como também a de usar a Língua Portuguesa para integrar a organização do mundo e da identidade são bastante próximas ao “programa educacional intercultural”, nos termos de Mota-Roth (2003), que consiste em aprender a examinar sua própria cultura/língua, para em um segundo momento ir ao encontro da outra. No caso do último fragmento (BRASIL, 2000, p.11), a abordagem intercultural é um pouco mais evidente no tocante ao uso e aprendizagem de outra(s) língua(s) como acesso às outra(s) cultura(s). O documento ainda ratifica esse posicionamento ao afirmar que a língua é “veículo de comunicação de um povo” (id.ibid) por meio da qual se transmite “sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (id.ibid).

No PCN+ (BRASIL, 2002, p. 93) essa ênfase se mantém no sentido de que a língua estrangeira é concebida como um “produto cultural complexo”, em outras palavras, o documento explica que “apropriar de uma língua, o aluno se apropria de bens culturais que ela engloba” (id.ibid.) o que permite uma inserção social qualificada e, portanto, acesso à informação no sentido amplo. O programa compartilhado dos PCNEF e dos PCN+ tem como ponto de intersecção a filosofia segundo a qual a formação de um cidadão intercultural, isto é, conhecedor de sua cultura e de outra(s), tem lugar legítimo na sala de aula de língua estrangeira.

No que se refere às OCEM (BRASIL, 2006), o espanhol ocupa destaque em título à parte: “Conhecimento de Espanhol”. O destaque que fazemos desse documento é de seu fragmento relativo à competência (inter)pluricultural e se usa aí uma citação do Marco Comum Europeu de Referência de Línguas (doravante, MCER) que destaca o papel constitutivo existente na relação entre língua e cultura:

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (CONSEJO DE EUROPA, 2002 apud BRASIL, 2006, p. 151)<sup>14</sup>.

Nesse sentido, língua e cultura formam parte e contraparte no processo de aprendizagem de qualquer língua estrangeira. A perspectiva das OCEM em diálogo com o MCER é a de desenvolvimento de uma consciência intercultural, que chama atenção para o deslocamento produzido por tal perspectiva: o aluno

---

<sup>14</sup> Utilizamos a citação de citação por se tratar de uma menção ao MCER tal como feita no bojo da reflexão das OCEM. Ao final, mesmo assim, referenciamos o original também acessado por nós.

não aprende apenas a forma da língua, mas aprende a usar a língua em situação concreta. Isso, naturalmente, não descola o ensino de língua da língua propriamente, mas alia aspectos de uso ao ensino da forma, ou seja, o aluno aprende de forma integrada forma e uso.

### **Contexto da prática e exemplos de atividades interculturais aplicadas**

Sob a base da proposta de um programa educacional intercultural foi desenvolvido um projeto intitulado “Latinoamérica: (re)conocerla para reconocerse” como curso de espanhol em nível básico em um projeto de extensão de uma universidade pública no interior do Rio Grande do Sul<sup>15</sup>. O projeto do curso se pautava em uma sequência didática focada nos aspectos culturais de países hispanofalantes (Peru, Bolívia, Uruguai, Argentina, Guatemala, México, Honduras, Colômbia, Venezuela) e buscava abordar questões interculturais trazidas pelos textos em estudo que relacionavam as vivências de aprendizes de espanhol brasileiros<sup>16</sup> com a cultura de chegada.

---

<sup>15</sup> O curso foi parte de um estágio obrigatório da Graduação em Letras (Português e Espanhol) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé (RS) e teve carga horária de vinte horas aula. Contou com alunos da faixa etária entre os 18 e 70 anos, oriundos de regiões próximas ou não à universidade. O Núcleo de Línguas Adicionais (NLA), no qual trabalhamos, é um projeto de extensão que já tem história no campus, sob a coordenação da Prof. Dra. Sara Mota, a quem agradecemos a acolhida naquele momento. Também agradecemos, sobremaneira, os esforços da supervisora do estágio Prof. Dra. Isaphi Alvarez.

<sup>16</sup> Em publicação anterior refletimos sobre a produção de materiais didáticos para o curso ora mencionado, ver Souza e Alvarez (2017).

A título de comentário, elencamos algumas atividades realizadas naquele momento no curso e, a seguir, discutimos a produtividade de duas delas no sentido da abordagem intercultural.

O curso foi dividido em três módulos organizados tematicamente: o primeiro módulo discutia questões gerais como a imigração ilegal nos Estados Unidos (aula 1), a globalização segundo os latino-americanos (aula 2) e os movimentos “Acción Poética” e “Acción ortográfica” (aula 3). Para esse módulo foram usados, como texto para reflexão em aula, respectivamente para as aulas um, dois e três, o ensaio fotográfico *“The Other Side of the American Dream, de Nicola Ókin Frioli*, o documentário “Voces contra la globalización - 6 La larga noche de los 500 años” e postagens do facebook e fragmentos do Jornal El País sobre os movimentos poéticos.

O módulo seguinte objetivava abordar países latino-americanos em específico, como o Peru (aula 4), em que foi apresentado o vocabulário de viagem em relação a ida à cidade perdida dos Incas, Machu Pichu; sobre a Bolívia (aula 5), os pontos de interesse foram as questões indígenas e a dança típica “Cueca”; a respeito do Uruguai (aula 6) atividades envolvendo a leitura de Eduardo Galeano; na Argentina (aulas 7 e 8), em uma primeira aula as historietas de Quino e Maitena; na seguinte, a abordagem da questão do *“gaucho”*, discutindo esse conceito historicamente em relação à literatura gauchesca e a permanência do mito na canção folclórica. Nesse módulo foram utilizados textos de toda natureza: vídeos,

fragmentos de jornal, textos literários, historietas, cómics, canções. No módulo três foi aplicada uma avaliação escrita na primeira aula e na última, algumas questões gramaticais pontuais que seriam necessariamente abordadas no módulo seguinte do curso, em uma espécie de revisão gramatical.

Agora, nos concentremos nas aulas em que foram discutidos temas relativos à Argentina. Levando em consideração nossa discussão sobre o papel que a noção de interculturalidade apresenta no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, podemos afirmar que os passos indicados por Mota-Roth (2003) foram seguidos à risca e apresentaram bastante produtividade pela qualidade das discussões que os alunos puderam manifestar durante as aulas.

No que se refere à primeira aula, houve uma divisão temática, em que se contextualizava a obra da cartunista Maitena, apresentando os temas frequentes e as discussões por ela levadas a cabo durante sua longa carreira. Destacamos que as temáticas de Maitena levam muito em conta o papel da mulher e suas crises no mundo moderno, ao apresentar três cópias de historietas de Maitena em aula a discussão foi muito produtiva, já que o público do curso naquele momento era constituído apenas por mulheres de diferentes faixas etárias e com diferentes modos de perceber a vida. Assim foi possível que as alunas colocassem sua cultura e suas concepções de mundo em diálogo com as discussões feitas pela cartunista argentina, percebendo

as similitudes e as diferenças de sua vida como mulher brasileira e como a cartunista concebe a vida das mulheres argentinas.

A língua não foi barreira para a discussão porque o professor ajudou com a leitura e apontamentos sobre dificuldades vocabulares em específico. Os textos imagético e verbal que se sobrepõem na historieta ajudam bastante na fixação de vocabulário e no preenchimento de lacunas mesmo para um leitor iniciante. Em outras palavras, a relação de língua e cultura se coloca aqui como uma engrenagem, uma facilita o aprendizado da outra. A questão de constituição de identidade no jogo com o outro aí proposto também é bastante produtiva, já que essas alunas se identificavam com atitudes das personagens ou se desidentificavam com outras.

A leitura dos textos de Maitena serviu para que as alunas expandissem um pouco seu vocabulário em espanhol e permitiu que se relacionassem com outras perspectivas sobre o corpo feminino e subjetivação da mulher como praticadas nos textos<sup>17</sup>. Ou seja, a aluna aprendiz de espanhol teve acesso a uma prática discursiva de outra cultura e com os parâmetros de sua cultura de partida pode fazer essa discussão sobre a maternidade, sobre a relação com os homens, com o machismo. O movimento é apropriar-se de uma língua outra, estudando uma cultura também outra, mas voltar a sua identidade com excedência (BAKHTIN, 2011), enriquecido pelo diálogo. O

---

<sup>17</sup> Essas conclusões foram feitas pelo professor em diário reflexivo no qual registrava suas atividades após as aulas.

encontro se dá com a cultura outra, mas o objetivo é retornar à cultura de origem com esse excedente de conhecimento.

A segunda parte dessa aula foi dedicada à apresentação da obra de Quino e a produção das historietas de Mafalda. Naturalmente o deslizamento produzido pela leitura dos quadrinhos de Quino são os problemas políticos, o que foi bastante bem aproveitado pelo professor que propôs a produção de cartazes com o seguinte enunciado:

**Ejercitemos el español ahora:**

A. Consigna: “Si Mafalda estuviera en estas manifestaciones en Brasil, ¿Qué diría ella y que reivindicaría? Produzcan un mini cartel con apoyo de imágenes de Mafalda y con textos suyos agregados”.

B. La tarea es producir un cartel en que Mafalda diga algo sobre Brasil, ya que sabemos que es una nena con muchísima conciencia política. ¡Manos a la obra!

A seguir apresentamos alguns dos cartazes produzidos pelas alunas em resposta ao exercício proposto<sup>18</sup>. Desde já é possível afirmar, com base na leitura desses resultados, que as alunas foram capazes de relacionar os problemas políticos em voga no momento no

---

<sup>18</sup> Destacamos que no contexto dessa atividade, desenvolvida em junho de 2015, o clima político no Brasil estava muito influenciado pelos movimentos a favor e contra o impeachment de Dilma Roussef, além de um histórico começado em 2013 de manifestações a respeito do preço da gasolina, das passagens de ônibus, entre outros assuntos das reivindicações populares.

Brasil com as questões que adivinham dos cómics de Quino, já que puderam produzir enunciados coerentes tanto com a personagem Mafalda quanto com os manifestantes brasileiros. Portanto, há aqui um processo de características interculturais que toma por base um problema em comum a duas culturas e o relaciona na unidade do sujeito respondente aprendiz de segunda língua.

**Imagem 1:** exemplo de cartaz produzido



**Imagem 2:** exemplo de cartaz produzido



**Imagem 3:** exemplo de cartaz produzido



Por fim, a respeito da última aula, aquela dedicada à abordagem da questão do “gaúcho”, em um primeiro momento foi feita uma discussão pontual de estudos de antropólogos e historiadores sobre o tema. Em um segundo momento o professor levou alguns fragmentos do livro “El gaúcho Martín Fierro”, de J. Hernández, para mostrar como a lírica gauchesca argentina concebeu essa figura que se tornou, durante o século XX uma espécie de mito de argentinidade, um ideal a ser seguido mesmo que utopicamente. O último momento dessa aula foi dedicado ao estudo e à discussão da canção “*Pilchas gauchas*”, que em boa medida se filia à mitologia do “gaúcho” como mito fundacional.

Essas atividades conjugadas produziram grande reflexão no grupo de alunos constituído por pessoas muito ligadas à tradição do

Rio Grande do Sul em que os paradigmas de identidade gaúcha são muito próximos, que se baseiam em personagens míticas de características físicas e culturais extremamente semelhantes. Essas proximidades serviram de ponto de balizamento para a discussão levada a cabo em aula. É curioso que os alunos gaúchos não conheçam, em sua maioria, aspectos tão próximos da cultura local. Também, é importante frisar, essa proximidade não inviabiliza a abordagem intercultural porque o que se vê numa atividade desse tipo é justamente uma medida muito curta entre eu e outro. Em outras palavras, essa alteridade é essencial para que uma atividade intercultural seja gestada. Mesmo na extrema semelhança dos totens ali vistos, o simples fato de que seu discurso é produzido em espanhol demarca uma distância, que é acessível, contudo outra. Os alunos ao reconhecerem semelhanças percebem as diferenças também, às vezes nos detalhes de subjetivação, de vestimentas, de forma como abordam certas questões, ou em questões macro, como a da língua. É permitido ao aluno, por fim, estabelecer e manter diálogos interculturais na mesma medida em que se incentiva que, por si mesmo, crie representações do contexto da segunda língua e dos seus participantes. O aluno é levado a conhecer o outro para se (re)conhecer.

### **Considerações finais**

As questões relativas à interculturalidade, como vimos, são complexas porque se dão no encontro de pelo menos duas línguas e duas culturas. A abordagem intercultural no ensino de língua estrangeira, no nosso caso, de espanhol, está lastreada na reflexão dos documentos oficiais brasileiros (PCNEF, PCNEM, PCN+, OCEM) em diálogo com outros documentos de referência estrangeiros sobre o ensino de línguas (MCER).

As práticas de sala de aula que levam a cabo essa perspectiva devem observar ao menos aquilo que apontamos sobre o programa educacional intercultural no sentido de instrumentar o aluno e orientá-lo para um exame cuidadoso e crítico de sua língua e cultura de partida, o que, em um segundo momento é deslocado para querer conhecer e estudar a língua e a cultura do outro. Esse estudo é orientado pelo diálogo no viés de constituição de identidade na relação com o outro, tendo como norte que essa busca de compreensão de si no outro é uma via de ida e volta: a busca do outro é no sentido de excedência de visão e conhecimento, de alargamento da própria compreensão de si.

Outro ponto chave que nossa discussão salienta é a relação de ensino aprendizagem da forma isolada, que como vimos não tem efeito a não que o aluno consiga articular essa forma linguística com questões mais pragmáticas. Em outras palavras, a ênfase no ensino da forma isolada da língua não ajuda em nada o aluno a trabalhar com esse outro constitutivo, esse estrangeiro que nas práticas efetivas de uso da língua exige mais que saber usar verbos ou preposições. A abordagem intercultural desloca a ênfase da forma para a ênfase em uso + forma. O aluno aprende sobre a língua (conhecimento metalinguísticos) e aprende como usá-la com a

leitura/audição de textos na língua produzidos por sujeitos falantes da língua (conhecimentos interculturais que envolvem uso).

Com a prática que utilizamos para fazer a discussão foi possível ver que o aluno movimenta conhecimentos prévios à sala de aula. Nesse sentido, a abordagem intercultural concebe o aluno como ser social e que sua vivência faz sentido para aprender uma determinada língua que queira aprender. Daí a produtividade da discussão com as alunas sobre as tiras de Quino e a relação que elas poderiam ter com o contexto político brasileiro; ou sobre as reflexões provocadas pela leitura das historietas de Maitena em que as mulheres discutem problemas, a relação de subjetivação que as mulheres argentinas na visão da autora apresentam entrou em diálogo com as mulheres brasileiras leitoras daqueles textos e isso foi muito mais produtivo que uma aula focada apenas no ensino de estrutura linguística. O mesmo se pode afirmar sobre a produtividade da última aula na qual as alunas foram convidadas a estudar a história do mito do “gaucho” argentino, estabelecendo relações com as identidades locais construídas pela sociedade de seu entorno. A abordagem intercultural no ensino de espanhol como língua estrangeira é extremamente eficaz no sentido de deslocar conhecimentos, de produzir um conhecimento de si na relação com os outros, nesse caso uma consciência de ser latino-americano, por tantas vezes apagadas pelos aparelhos ideológicos.

## Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Reis, Gláucia Gonçalves. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Língua Estrangeira Moderna. En: \_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. p. 93178

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Volume 1: **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 29 de nov. de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Conhecimento de Espanhol. En: \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 125-164.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna. En: \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CANCLINI, N.G. **Las culturas populares en el capitalismo**. México DF: Nueva imagen, 1988.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sofia Rodrigues. Lisboa: Actividades Editoriais, 2000.

ELLIS, R. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza**. Análisis de las investigaciones existentes. Trad. ABIO, G.; SÁNCHEZ, J.; YAGUE, A. De. Wellington: Ministerio de educação da Nova Zelândia, 2006.

GILENO, Rosangela S. S. ROCHA, Nildicéia A. La interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera en la pasantía de la práctica profesional. In. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 1 (2014), pp. 91-101.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio Janeiro: DP&A, 2011

KABEN, A. El factor intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En **Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» Instituto Cervantes de Orán** (pp. 49-53), 2006.

MOTTA-ROTH, D. (2003). ‘Nós’ e os ‘Outros’: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda “Multiculturalismo e ensino de línguas” no Forum de Línguas Estrangeiras, São Leopoldo, RS: UNISINOS, 08 e 09 de setembro.

NEYRA, P. SANTOS, J. M. El desarrollo de la competencia intercultural en la formación de profesores de ele. In. **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil**. aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Organización Gretel Eres Fernández, Livia Márcia Tiba Rádis Baptista, Antonio Messias Nogueira da Silva. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España. Secretaría General Técnica, 2016, 141-156 pp.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In. **Espanhol:**

ensino médio / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RESTREPO, D. PACHÓN, A. Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia. In. **Lenguaje**, 2017, 45 (1), 115-140.

SAID, E. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SOUZA, N.B de. ALVAREZ, I. Una experiencia de enseñanza de lengua española (LE) en un contexto de extensión universitaria mediante la producción de materiales didácticos. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Volume 17, Número 3, 2º sem 2017, p. 262-278. [Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica>].

## Rodas de conversa na disciplina de Comunicação Empresarial em Língua Inglesa

Danielle Scheffelmeier Mei<sup>19</sup>

Após mais de quatro anos de atividades com turmas de aprendizagem em administração da Fundação Weiss Scarpa, em Pinhais, região metropolitana de Curitiba, o objetivo deste capítulo é relatar a experiência docente na disciplina de Comunicação Empresarial em Língua Inglesa, oferecida aos estudantes da instituição por meio de uma parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na modalidade de aprendizagem. O foco deste trabalho é discorrer sobre uma atividade envolvendo roda de conversa, realizada no último módulo do curso, dentro da disciplina.

O curso de aprendizagem começou em 2003 com recursos da Fundação Weiss Scarpa e já formou mais de 15 mil alunos, tendo a parceria com o SENAI desde a sua criação. A Fundação Weiss-Scarpa é uma organização não-governamental que existe desde junho de 1988, quando o Comendador Umberto Scarpa decidiu designar seus bens a uma entidade, pois não havia herdeiros para sua herança (MEI *et al*, 2010).

---

<sup>19</sup> Jornalista, mestra em Comunicação e mestranda em Educação, UFPR. E-mail: [danielle.scheffelmeier@gmail.com](mailto:danielle.scheffelmeier@gmail.com).

É voltado para adolescentes e jovens com idade entre 14 e 22 anos, provenientes, em sua maioria, de uma realidade socioeconômica vulnerável, e cujo objetivo principal é a preparação de aprendizes para o mundo de trabalho. Sendo assim, os adolescentes têm uma rotina diária de frequência no curso, um turno no trabalho e frequência no ensino médio regular. A carga horária é de 1.152 horas, envolvendo as disciplinas de Comunicação Empresarial e Comunicação Empresarial em Língua Inglesa, Desenho Industrial, Matemática Financeira, Metrologia, Relações Humanas, Rotinas Administrativas, Saúde e Segurança do Trabalho, entre outras.

Atualmente, o curso está dividido em quatro módulos, de seis meses cada. Os alunos são encaminhados para entrevistas de emprego pela própria instituição. Quando são admitidos nas empresas, são registrados na modalidade “jovem aprendiz” e recebem o salário mínimo regional. (MEI, PIRES, MACHADO, 2016, p. 381)

Em relação à infraestrutura<sup>20</sup>, a instituição conta com um auditório para 305 pessoas, que é utilizado para as atividades do curso e que também recebe eventos externos. Há dois laboratórios de informática disponíveis para os professores fazerem reservas para levar as turmas e um para a disciplina de Relações Humanas (Oficina de Comunicação), 12 salas de aula com multimídia, biblioteca com

---

<sup>20</sup> Fundação Weiss Scarpa. Disponível em: <http://fws.org.br/conheca-nossa-estrutura/>. Acesso em 10 de abr de 2018.

livros disponíveis para empréstimos dos aprendizes e da comunidade escolar, uma sala de projeção para 68 pessoas; estúdio de rádio, uma sala de dança, sala de reunião, laboratórios de elétrica predial e industrial e da oficina de metal mecânica, recepção e demais dependências.

Atualmente, a Fundação Weiss Scarpa atende a estudantes de Pinhais, Curitiba e cidades da Região Metropolitana. Há cerca de 250 adolescentes matriculados e não há uma mensalidade ou qualquer cobrança nesse sentido. Apesar de ter uma característica mais tecnicista, há certas especificidades da unidade de Pinhais que merecem ser destacadas, como a questão da disciplina de Relações Humanas, ou Oficinas. Nesse caso, os aprendizes escolhem as opções Teatro, Dança, Artes, Comunicação, Educação Física e Violão.

As oficinas acontecem sempre às quartas-feiras e foram elaboradas a fim de oferecer a esses jovens conhecimentos não apenas técnicos, mas que permitam que os estudantes desenvolvam também habilidades como relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, iniciativa e desenvolvimento cultural em geral, tendo em vista que a cultura é importante para o desenvolvimento do ser humano como um todo (MEI, PIRES, MACHADO, 2016, p. 381).

Idalberto Chiavenato (2011, p. 98) traz em sua obra a explicação sobre a Teoria das Relações Humanas na administração, que aborda a administração de empresas de uma maneira mais

humana e democrática, afastando-se “dos conceitos rígidos mecanicistas da Teoria Clássica e adequando-a aos novos padrões de vida”. Dentre as conclusões desta teoria, o autor aponta que há mudanças nos níveis de produtividade das organizações quando são levadas em consideração as questões humanas, e não apenas técnicas. Ao mesmo tempo, as pessoas não atuam sozinhas no ambiente de trabalho, ao contrário, buscam a interação:

As pessoas procuram ajustar-se às demais pessoas e grupos: querem ser compreendidas, aceitas e participar, no intuito de atender a seus interesses e aspirações pessoais. [...] É dentro das organizações que surgem as oportunidades de relações humanas, devido ao grande número de grupos e interações resultantes. A compreensão das relações humanas permite ao administrador melhores resultados (CHIAVENATO, 2011, p. 102-103).

Portanto, acrescentando às disciplinas específicas do curso, a Fundação Weiss Scarpa realiza um trabalho diferenciado ao oferecer aos aprendizes outras opções e experiências que extrapolam o currículo regular, tendo foco também nas questões humanas da área da administração. Para além da educação de inspiração tecnicista, que vislumbra a inserção no mundo do trabalho, característica de um curso profissionalizante, a instituição tem como missão “viabilizar o acesso

à cidadania por meio da educação profissional<sup>21</sup>, prezando, assim, por questões relacionadas ao desenvolvimento do ser humano de forma integral e cidadã.

O conceito de cidadania, neste contexto, está relacionado ao que Listz Vieira apresenta, ou seja, um exercício de direitos e deveres que são validados pelo Estado. Desta forma, a cidadão, no sentido amplo do termo, deve ser o sujeito que entenda seu espaço de atuação e ação no mundo, sendo, assim, um sujeito capaz de refletir sobre a sua realidade. O Programa de Aprendizagem de Auxiliar Administrativo da Fundação Weiss Scarpa é de qualificação profissional, e o regime de contratação está previsto na Lei de Aprendizagem (Lei 10.097<sup>22</sup>, de 19 de dezembro de 2000), alterada pelo Decreto 5.598/2005 e portarias correlatas. Esta legislação regula as relações de trabalho que se estabelecem entre os aprendizes e as empresas que os contratam.

Segundo a lei, os aprendizes devem ter idade entre 14 e 24 anos incompletos, além de estarem inseridos nos programas de aprendizagem oferecidos por instituições. É preciso reforçar que “é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos”. A lei também estabelece que esses adolescentes e jovens devem ter

---

<sup>21</sup> Fundação Weiss Scarpa: Missão: <http://fws.org.br/missao-visao-valores/>. Acesso em 10 de abr de 2018.

<sup>22</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm). Acesso em 02 de abr de 2018.

registro em carteira, respeitando todos os direitos previstos no regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), prevendo férias, 13º salário, um salário mínimo, entre outros direitos.

É importante destacar também a aprendizagem como uma ferramenta para combater o trabalho infantil, pois o trabalho assistido e acompanhado é um direito dos adolescentes. Os aprendizes que realizam o curso na Fundação Weiss Scarpa são encaminhados para as empresas por meio do setor de Serviço Social, que acompanha a caminhada dos adolescentes desde o início, quando eles participam do processo seletivo. Ao ingressar no curso, os jovens são indicados para entrevistas nas empresas com as quais a Fundação mantém parcerias.

Ao ingressar no mundo do trabalho, eles passam a ter responsabilidades como o cumprimento de horário, a execução de tarefas com prazos, entre outras. Além do ingresso no mercado de trabalho formal, o curso também proporciona a melhoria do nível de escolaridade e ampliação de horizontes, já que eles começam a planejar o ingresso no ensino superior ou mesmo a buscar oportunidades de crescimento profissional nas empresas.

### **Levando este contexto para a Disciplina de Comunicação Empresarial em Língua Inglesa**

No Plano de Curso da Aprendizagem Profissional, de 2014, a disciplina de Comunicação Empresarial em Língua Inglesa integra a unidade curricular de Leitura e Comunicação, com 36 horas no

segundo, terceiro e quarto módulo do curso, somando, ao final do curso, 108 horas. A atividade sobre entrevista de emprego é realizada na disciplina no quarto módulo. O objetivo da unidade curricular é desenvolver conteúdos que permitam aos adolescentes o emprego da língua culta “na comunicação oral e escrita. Interpretar ideias e informações contidas em textos informativos e literários, realizar pesquisas” (Plano de Curso, 2014, p. 17). Especificamente no quarto módulo, o plano de curso traz a expressão “Comunicação Empresarial”, e prevê os seguintes conteúdos:

Conceito de Comunicação Empresarial: propósitos e benefícios da comunicação; As organizações empresariais na sociedade da informação; Comunicação como ferramenta facilitadora da gestão; Postura comunicativa em ambiente empresarial; Comunicação como expressão da cultura empresarial (Plano de Curso, 2014, p. 17).

Nesse sentido, há uma previsão do plano de curso para o trabalho de comunicação empresarial, visando a formação dos aprendizes pensando nas realidades das empresas e do mundo do trabalho. Além disso, há um foco no plano para as atividades práticas de diálogos. Dessa forma, ao construírem o diálogo a partir da roda de conversa, há a troca de experiências pessoais que trazem ao longo do curso. Com isso, é possível a elaboração de uma atividade mais completa e que tenha mais sentido prático para os aprendizes. A

comunicação é abordada na disciplina a partir de conceitos de Margarida Maria Krohling Kunsch (2003), que defende a comunicação integrada:

Essa visão se volta para a convergência de diversas áreas, envolvendo a comunicação institucional, mercadológica, comunicação interna e a administrativa, que constituem, juntas, o composto da comunicação organizacional, na concepção da autora (MEI, 2013, p. 107).

O conceito envolve diversas situações em que a comunicação é utilizada no ambiente corporativo. A comunicação interna é realizada entre a organização e seus empregados, visando o diálogo e troca de informações. Aí incluem-se e-mails, conversas, reuniões, entre outros. A comunicação administrativa "permite viabilizar todo o sistema organizacional, por meio de uma confluência de fluxos e redes" (KUNSCH, 2003, p.152). A comunicação é vista, dentro da organização, como todas as atividades promovidas e atitudes tomadas para que a organização continue funcionando.

A comunicação mercadológica é voltada ao marketing de negócios e a comunicação institucional é a responsável pela "imagem e identidade corporativas fortes e positivas de uma organização" (KUNSCH, 2003, p.164). Por meio da publicização de informações sobre filosofia, políticas, práticas e objetivos das organizações, a empresa conquista credibilidade e confiança diante da sociedade.

Tendo em vista que a comunicação está em todas as atividades humanas e, conseqüentemente, das organizações, é importante

destacar para os adolescentes que a forma como eles se comunicam, a maneira como escrevem e se portam é também comunicação. Além disso, é preciso que eles percebam que estão sendo avaliados em todos esses quesitos dentro das organizações em que atuam ou que pretendem integrar, futuramente.

Para realizar esta atividade de língua inglesa visando a comunicação empresarial, a interdisciplinaridade é um fator importante. Na definição de Michel Perraudeau (2009, p. 173): “uma combinação das disciplinas escolares para abordar os conteúdos (tanto de saber quanto de saber-fazer) de forma mais transversal”. O objetivo é mesclar os conteúdos, o que exige, segundo o autor, uma preparação, o domínio de conteúdos e a tentativa de levar os alunos “para fora dos contextos tradicionais” (Perraudeau, 2009, p. 174). “O modelo tem por objetivo que o aluno construa conceitos em seu próprio ritmo, em interação com os outros. A apropriação do conceito, ao mesmo tempo processo e produto, é considerada, portanto, do ponto de vista social. A linguagem desempenha um papel importante nessa construção” (Perraudeau, 2009, p. 180).

### **A atividade**

É importante ressaltar que o curso tem como objetivo preparar os adolescentes para a realidade das empresas, tendo em vista que essa é uma das características da profissionalização. Nesse sentido, a disciplina propõe um aprendizado totalmente voltado ao mundo do

trabalho. Ainda que haja a intenção de se realizar uma atividade diferenciada, o contexto precisa estar também voltado para as exigências do mercado, que se encontra cada dia mais competitivo.

Com a intenção de trabalhar a comunicação voltada para as empresas e o mercado de trabalho, foi elaborado um plano de aula que envolve atividades práticas para promover o aprendizado. O primeiro passo é a explicação de vocabulário específico de comunicação empresarial, trazendo situações e vocabulário do mundo do trabalho, em língua inglesa. Depois, os aprendizes são orientados a organizar uma atividade na qual elaboram 15 perguntas que podem ser feitas durante uma entrevista de emprego.

Tendo em vista que os adolescentes do quarto módulo estão finalizando o curso e ingressando no mercado, o momento da roda de conversa se mostra oportuno, visando um espaço corporativo cada vez mais competitivo. É uma oportunidade para que eles reflitam sobre as entrevistas que já participaram anteriormente, trazendo para a atividade sua própria experiência. O conhecimento prévio vai além das experiências pessoais, mas “inclui o tipo de conhecimento que os aprendizes adquirem em virtude dos seus papéis sociais, como aqueles ligados a raça, classe, gênero e afiliações culturais e étnicas” (BRANSFORD, BROWN, COCKING, 2007, p. 102). Pensando nisso, os autores consideram que há mais sucesso nas práticas educativas quando os quesitos relacionados à formação e conhecimento prévio do sujeito são levados em consideração.

Depois de apresentado o objetivo da atividade pedagógica para os adolescentes, esta é desenvolvida em sala de aula com orientação da professora. Eles elaboram as perguntas em grupo, mas cada um deve dar a sua própria resposta para cada questão. Dessa forma, é possível avaliar o desenvolvimento e entrosamento do grupo e o desenvolvimento individual.

A atividade é feita completamente em inglês e deve ser elaborada ao longo de três aulas no curso. Para além do aprendizado da língua, é um momento para que os aprendizes debatam questões relativas ao mundo do trabalho, a troca de ideias sobre o que cada um traz de experiência e de opinião pessoal. A avaliação da atividade pedagógica é constituída de uma parte escrita, com a entrega de uma cópia do trabalho por grupo, e uma parte oral, ou seja, há uma leitura e cobrança de vocabulário sobre o tema trabalhado em sala de aula. Na leitura, cada aprendiz lê sua parte. A avaliação, portanto, é constituída por uma parte do grupo (versão impressa) e outra individual (oral).

A introdução da atividade entregue pelas aprendizes H.<sup>23</sup>, T. e V. resume a intenção da atividade prática: “As perguntas foram todas relacionadas ao ambiente de trabalho e pessoal, assim como são feitos nas demais entrevistas, porém essa, em especial, teve como intuito, praticar a língua inglesa na fala” (2016).

---

<sup>23</sup> Os nomes dos adolescentes que deram depoimentos para esse artigo foram suprimidos.

## **Criando o clima**

Com o objetivo de trazer uma visão atual do mundo do trabalho, uma parte das aulas é reservada para uma conversa com profissionais já inseridos no mercado, em diferentes áreas, objetivando auxiliar os aprendizes quando tiverem que ir para as entrevistas e mesmo na elaboração de currículo, entre outros quesitos. A atividade, portanto, “extrapola o uso de materiais tradicionais e alia o conteúdo com o cotidiano dos estudantes, por meio da simulação de uma entrevista de emprego, o que condiz com o foco da escola, que é voltada para o ensino profissionalizante” (TORRES, 2014, p. 34).

Conforme BRANSFORD, BROWN, COCKING, é importante pensar que o conhecimento será utilizado, pelo aprendiz, além do universo escolar. “O objetivo final da educação escolar é o de ajudar os estudantes a transferir o que aprenderam na escola para os ambientes cotidianos do lar, da comunidade e do local de trabalho” (BRANSFORD, BROWN, COCKING, 2007, p. 104). E uma das formas citadas pelos autores para proporcionar essa aprendizagem é por meio de uma visão mais detalhada e real dos ambientes não escolares. No caso específico desta atividade, a intenção é aproximar os adolescentes da realidade do mundo do trabalho e das exigências e desafios que irão enfrentar posteriormente ao curso.

Nessa intenção, os participantes são convidados para participar das atividades pedagógicas. Entre os presentes, cita-se (em ordem

alfabética): João Paulo de Souza da Silva (doutor em Educação); Jonatas Filipe Fausto (estagiário de Administração); Joyce Rodrigues (gestão da qualidade); Júlia Miranda (advogada e mestra em Direito Penal); Paulo Cajazeira (doutor em Comunicação); Sheila Fernandes (mestra em Comunicação); Thomas Altaras (administrador de empresas) e Willian Andrade (especialista em marketing).

Por meio das conversas, dentro da sala e apenas com esta turma na etapa do curso, os adolescentes têm contato com profissionais de diversas áreas, que se dispõem a participar e partilhar conhecimentos e experiências. Cria-se, portanto, um clima de proximidade entre a turma e o convidado. “A Comunicação é entendida [...] como campo multidisciplinar e híbrido, sendo examinada em seu caráter de difusão de informações entre seres que conseguem estabelecer contatos, relações e trocas” (MEI, 2013, p. 126). Trazendo conceitos de Santaella (2001), a mensagem só pode ser efetiva quando há entendimento do emissor (os convidados) e do receptor (no caso, a turma) sobre o conteúdo, podendo gerar, assim, uma mudança de comportamento. No contexto dessa atividade, há uma intencionalidade na utilização desta forma de comunicação.

Intenção é a atividade direcionada a um objetivo, envolvendo, portanto, a volição. Na comunicação, intenção é tentativa consciente do emissor de influenciar o receptor através de uma mensagem, sendo a resposta do receptor uma relação baseada na hipótese das intenções da parte do emissor (SANTAELLA, 2001, p.20).

A comunicação realizada durante a atividade tem, portanto, o objetivo de atingir os aprendizes e agregar valores aos seus conhecimentos. Em formato de roda de conversa, a comunicação que se estabelece entre os convidados e os aprendizes é próxima e horizontal. Ainda que a maioria dos convidados optasse por manter a turma na posição tradicional de sala de aula, há possibilidade de intervenção dos adolescentes. Esse conceito é o mesmo do grupo focal, definida por Gaskel como:

uma 'esfera pública ideal', já que se trata de 'um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional' (GASKEL, 2002, p. 79).

A roda de conversa também cria “um espaço de diálogo e de escuta das diferentes ‘vozes’ que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico” (MELO, CRUZ, 2014, p. 33). Para os autores, há, nesta estratégia de ação em sala de aula, uma possibilidade de aproximação, uma interação em grupo, para que haja a compreensão de um determinado tema, no caso, a realidade do mercado de trabalho e a preparação para a entrevista de emprego.

As realidades desses jovens e seus aprendizados fora da escola são maneiras como eles utilizam seu tempo, podendo indicar realidades culturais com as quais se envolvem. Juarez Dayrell (2003)

demonstra que os jovens vivem realidades diferentes em cada localidade, devido às suas condições socioculturais. Utilizando conceitos de Bernard Charlot (2000), o autor destaca que o ser humano está sempre em construção e em relação com a sociedade e o meio.

Jesús Martin-Barbero (1997) aponta que as pessoas recebem diversas interferências ao longo de suas vidas, do meio em que vivem, da mídia e da escola. Segundo o autor, as identidades sociais e os interesses pessoais dos indivíduos se formam na família, no bairro ou nos locais onde as pessoas habitam ou interagem. O autor François Dubet (2006) coloca que a formação atual dos jovens é constituída de diferentes influências e a escola perde espaço na monopolização da cultura, competindo com a cultura de massa e a circulação de informações. Verónica Sanz (2016) aponta que o usuário utiliza a tecnologia da maneira como lhe convém, ressignificando conforme sua realidade e necessidade.

Há certa tendência à “rebeldia” dos jovens frente aos antigos padrões culturais que os adultos tentam transmitir a eles. Nesse sentido, os autores John Beck e Mitchell Wade (2006) demonstram que há uma maneira de aprender específica para este grupo, pois eles valorizam a autonomia e os métodos que envolvem tentativa e erro.

É possível citar Pedro Demo, que defende que a aprendizagem seja participativa, e destaca que a educação é estratégica para o desenvolvimento do ser humano, “pedindo tratamento qualitativo

esmerado, na linha do aprender a aprender, saber pensar, construir projeto próprio e moderno de desenvolvimento” (DEMO, 2009, p. 92). Com essa atividade, eles puderam praticar as habilidades de relações interpessoais, pois tiveram que trabalhar em equipes, após participarem dos momentos com os palestrantes. Além disso, praticaram conhecimentos adquiridos previamente, também com suas experiências pessoais e vivências no mundo do trabalho.

O modelo tem por objetivo que o aluno construa conceitos em seu próprio ritmo, em interação com os outros. A apropriação do conceito, ao mesmo tempo processo e produto, é considerada, portanto, do ponto de vista social. A linguagem desempenha um papel importante nessa construção. (PERRAUDEAU, 2009, p. 180).

A escolha da roda de conversa, nesse momento diferenciado dentro da disciplina, se deve à interpretação da professora de que a comunicação pode ser uma ferramenta de interação e reflexão, para chamar a atenção deles sobre um determinado assunto, no caso, a realidade do mundo de trabalho. Ao terem acesso a essa situação diferenciada, os adolescentes acabam aprendendo de forma mais dinâmica e prática, pois se torna um momento de trocas de experiências e mesmo conversas informais e os resultados podem ser a curto ou longo prazo. A comunicação com os colegas foi decisiva na elaboração desta atividade, que foge um pouco da rotina diária de

curso que eles vivem. Os estudantes se envolveram em realizar o que foi solicitado, e puderam fazer algo que foge da rotina.

O ritmo imposto para respeitar o programa escolar faz com que, uma vez vista uma noção, não se tenha muito tempo para voltar a ela. O saber é implicitamente compreendido como acúmulo de conhecimentos, e a atividade do aluno é vista como ações sucessivas programadas, e não como um tempo de aprendizagem. (PERRAUDEAU, 2009, p. 170-171).

A comunicação é um ponto de destaque nesta atividade, tendo em vista o envolvimento dos aprendizes, com comentários, tirando dúvidas: “A comunicação deve manter sempre essa linha de convocação, de convite, de abertura e valorização da participação de todos” (TORO; WERNECK, 1997, p.63). Há, portanto, a busca para que essa conversa gere um resultado futuro, e para que haja efetivo envolvimento com o convidado, e entre as equipes que estão trabalhando posteriormente. “Espera-se que as pessoas não apenas tomem conhecimento da informação, mas incorporem-na de alguma forma, utilizem-na, compartilhem-na e tornem-se, elas próprias, fontes de novas informações” (HENRIQUES, 2004, p.23).

Desta forma, ao pensar em uma aula diferenciada e da organização desta atividade, há intenção para o envolvimento dos aprendizes para além da simples explicação ou transmissão do conteúdo. Ao contrário, o formato da atividade visa a interação e participação dos adolescentes, incentivando neles o espírito de

questionamento e, posteriormente, construção de conhecimento a partir do que foi colocado nas palestras.

A escola deve exercer um papel de humanização a partir da aquisição de conhecimentos e de valores para a conquista do exercício da cidadania [...]. Isso exige uma prática educativa participativa, dialógica e democrática. [...] Todas as atividades escolares devem promover a construção conjunta. (FONTE, 2011, p. 26)

O objetivo é pensar no aprendizado como algo em constante construção, e que deve ser feita a partir do diálogo. A atividade permitiu, portanto, uma alteração da programação, e aprofundamento dos conteúdos já trabalhados. Ao final, a percepção é que a construção de um novo modelo de educação é possível a partir da realização de atividades que instiguem os estudantes, não deixando que todo o tempo escolar seja reduzida à lógica tecnicista e tradicional.

Na escola, mesmo socializadora como todos os processos sociais, deveria preponderar a construção da consciência crítica e autocrítica, dentro da perspectiva da formação do sujeito. Educação reclama postura de sujeito. É o cerne da emancipação, que somente medra em sujeitos. Emancipação emerge, quando objetos se apercebem de sua subordinação, e, num processo de conquista, avançam para a condição de sujeitos (DEMO, 2009, p. 100)

Destaca-se ainda, pelas observações das rotinas da instituição de ensino, que os adolescentes são indicados para a empresa com acompanhamento de assistente social. Dessa forma, há um retorno, por parte da empresa, dos motivos pelos quais os adolescentes foram contratados ou não. No entanto, após concluírem o quarto módulo, eles terão de buscar oportunidade no mundo do trabalho por sua iniciativa.

### **Realização da atividade e dinâmicas**

Dentre as conversas, alguns profissionais optaram pela realização de dinâmicas com os aprendizes. Rodrigues, por exemplo, convidou um aprendiz da turma e encenou uma situação próxima a uma entrevista de seleção para o mercado de trabalho. Na interação com o coletivo, os colegas perceberam como seria a situação da entrevista e no que poderiam auxiliar, ou mesmo executar de outra forma. Em depoimento após a realização da atividade, ela destacou:

É sempre gratificante falar para ouvidos atentos e almas curiosas, ansiosas por aprender e se aprimorar. Além de interessados e inteligentes, os alunos com quem tive o que prefiro chamar de “bate papo” sobre processos seletivos, currículo e postura profissional, foram extremamente gentis e engraçados. Torço muito para que minhas dicas sejam úteis em suas vidas e eles tenham muito sucesso em tudo que se propuserem fazer. (RODRIGUES, 2016)

Fausto decidiu por formar uma roda e propôs para que um se posicionasse ao centro e se apresentasse em poucas palavras, simulando uma dinâmica de grupo. Assim, os adolescentes puderam perceber o que falar quando solicitados para falar brevemente sobre si nas entrevistas de seleção para um trabalho. Nessa mesa linha, Altaras propôs um desafio de que cada um se apresentasse em um minuto, fazendo com que eles pensassem rápido, desenvolvessem melhor a dicção.

A intenção dessas dinâmicas é fazer com que o adolescente se reconheça e se fortaleça enquanto indivíduo, favorecendo a sua inserção no mundo do trabalho. Além disso, é possível refletir anteriormente sobre possíveis respostas que podem ser solicitadas em uma seleção ou mesmo uma dinâmica de grupo.

As rodas de conversa têm duração média de duas horas e podem ser feitas por meio de falas ou utilizando recursos como data show e vídeos da internet. Na realidade, ao ceder o espaço da aula, a professora deixa os aprendizes confortáveis com os convidados, ou seja, eles podem intervir, questionar, solicitar o material. Não há uma regra ou exigência, apenas que se respeite a proposta da atividade (apresentar situações de mundo do trabalho) e o tempo previsto (duas horas). Os adolescentes estão cientes e são orientados, portanto, que os palestrantes são voluntários, o que geralmente propicia um contato amigável.

## **Resultados e considerações finais**

Ao construir esta atividade e refletir sobre ela, há busca de aprimoramento da prática docente cotidiana. Os aprendizes são solicitados, pela professora, a comentar as palestras com um texto escrito falando sobre as impressões da palestra e do palestrante. A intenção inicial era ter uma forma de agradecer ao palestrante, mostrando assim o resultado de seu trabalho. No entanto, também serão fontes para construção deste artigo, tendo em vista que contém a opinião dos estudantes sobre a atividade desenvolvida. Os adolescentes se mostram agradecidos pela colaboração, e geralmente buscam interação posterior com o palestrante e conseguem desenvolver habilidades e reflexão.

No contexto do desenvolvimento e andamento do curso, os adolescentes e jovens conseguem, por meio das [...] práticas pedagógicas diferenciadas, desenvolver outras habilidades que serão úteis em seu futuro profissional e pessoal. (MEI, PIRES, MACHADO, 2016, p 386).

Há um interesse pelo conteúdo, tendo em vista que eles terão de se inserir no mercado de trabalho ao término do curso. Por meio das conversas, eles percebem que os convidados “tem a capacidade de despertar interesses e abrir novos caminhos e nos dar novas opções, contribuindo para a nossa formação” (J., 17 anos, 2016).

Além disso, os discentes podem aprender mais por meio dessas atividades de conversa: “abriu meus olhos para muitas coisas que eu

não sabia, gostei muito das dicas que me ajudaram a entender sobre o mundo dos negócios” (L., 17 anos, 2016).

Há a percepção de que os conteúdos ministrados em sala de aula podem ser utilizados para além do ambiente escolar, em seu cotidiano, conforme o depoimento, pois os adolescentes estão: “saindo agora do mercado de trabalho para ingressar em outro emprego e necessitaremos de todo e qualquer conhecimento” (V., 17 anos, 2016). Outro exemplo sobre a utilização do conteúdo para além da sala de aula está no depoimento da A. (17, 2016): “agregou muito, principalmente na reta final em que me encontro, me alertando sobre muitas coisas, e clareando meu pensamento em certas decisões”.

Outro ponto destacado pelos estudantes é que a questão da interdisciplinaridade, tendo em vista que a atividade busca envolver conhecimentos diversos: “Não houve um foco apenas na área empresarial, mas, também trazendo uma visão diferente para nossa vida acadêmica e até mesmo social” (W., 17 anos, 2016).

Os aprendizes valorizam as trocas de experiências, como demonstra o depoimento: “Importante opinião de quem tem muita experiência, mostrou ter grande conhecimento sobre o assunto. Agregou grande valor em nossas vidas” (V., 17 anos, 2016).

Há um sentimento de valorização dos profissionais que são convidados, que se mostram satisfeitos em realizar esta atividade, e também por parte dos adolescentes, pois notam que há uma intenção efetiva na proposta desta atividade, conforme consta no depoimento

de Fausto: “O perfil dos estudantes me impressionou bastante. Muitos vieram conversar comigo, perguntar e durante a dinâmica todos participaram com boa vontade” (2016).

## Referências:

BARBERO, Jesús Martin. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

BECK, John. WADE, Mitchell. **The kids are all right: how the gamer generation is changing the workplace**. Boston: Harvard Business School Press, 2006.

BRANSFORD, John D. BROWN, Ann L. COCKING, Rodney R. (orgs). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo, Editora Senac, 2007.

CHARLOT, Bernard, (2000). **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artemed.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em 05 de set de 2017.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 15ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONTE, Paty. **Projetos pedagógicos dinâmicos: a paixão de educar e o desafio de inovar**. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011.

GASKEL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64 – 89.

HENRIQUES, Márcio Simeone (Org.). **Comunicação e estratégias de mobilização social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. 4.ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Summus, 2003.

MEI, Danielle S. **Comunicação e mobilização social: o caso do Fórum Permanente da Agenda 21 no Paraná**. Curitiba, PR, 2013: Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná.

MEI, Danielle; PIARDI, Stela; CAVASSIM, Tamires; SILVA, Rodolfo dos Santos (org.). **Identidade Pinhais**. Curitiba: TopGraf Ed. E Gráfica, 2010.

MEI, Danielle Scheffelmeier. PIRES, José. MACHADO, Tiago. **Experiência docente de jornalistas na disciplina de Relações Humanas do CEP Scarpa**. VIII Encontro de Pesquisa em Comunicação. ISSN: 2318-8588. UFPR, Curitiba, 2016.

MELO, Marcia Cristina Henares de. CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio**. Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de saberes**. Tradução: Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009. PIZZIMENTI, Cris. **Trabalhando valores em sala de aula: histórias para rodas de conversas**. Petrópolis, RJ. Vozes: 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker, 2001.

SENAI PARANÁ. **Plano de Curso – Aprendizagem Industrial Profissional**. Dezembro de 2014.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Recursos Hídricos e Amazônia Legal,

Secretaria de Recursos Hídricos, Associação Brasileira de Ensino Agrícola Superior – ABREAS, UNICEF, 1997.

TORRES, Fábio. Ensino de inglês para preparar a carreira. In: Revista Profissão Mestre (p. 34 e 35). Edição 182, ano XVI. Novembro de 2014.

# Ideologia entre os muros da escola: um olhar sociosemiótico

José Elenito Teixeira Morais<sup>24</sup>

Cláudio Márcio do Carmo<sup>25</sup>

## **Introdução**

Subúrbio de Paris, algum ano da década de 2000, aproximadamente 2006. François Marin, professor de língua francesa, é o personagem de François Bégaudeau, um professor na vida real e escritor do livro com o mesmo título do filme: *Entre os muros da escola* [*Entre les murs*]. Uma sala de aula multicultural de sétima série com adolescentes provenientes de várias partes do mundo (africanos, chineses, caribenhos e portugueses); com maior destaque para as nações africanas que, num passado não tão distante, foram colônias francesas. Nesse momento, prevalece uma multiplicidade de olhares sobre a educação, originados das mais distintas abordagens epistemológicas sobre o homem e a sua relação com a sociedade, fruto das múltiplas representações de disciplinas e professores participantes de formações discursivas diversas. São muitos aspectos

---

<sup>24</sup>Doutorando em Estudos de Linguagens, CEFET-MG..

<sup>25</sup>Doutor em Linguística Aplicada, UFMG. Professor Associado do Departamento de Letras, Artes e Cultura e Professor do Programa de Mestrado em Letras, UFSJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq), nível 2.

que tangem ao mundo real para considerarmos o filme digno de uma análise mais acurada quanto ao teor das relações ideológicas entre os indivíduos que habitam por algumas horas do dia aquele ambiente escolar.

O recinto escolar multicultural, multissocial e habitado por pessoas com interesses diversos é levado em conta em nossa abordagem acerca do filme. Assim, escolhemos a abordagem sociosemiótica proposta por Rick Iedema para analisar o filme e colocamos em tela algumas considerações acerca dos gêneros multimodais que trazem o movimento como mais um elemento no processo de semantização potencial dos signos a partir do pensamento de Unsworth (2013) e Bateman (2013).

A análise sociosemiótica permite ao crítico ver o “esqueleto” do filme, suas minudências particulares, possibilitando-o interatuar com este meio de comunicação, de forma ordenada e informada. Segundo Iedema (2001), o filme é uma categoria social, definida como manifestação semiótica dos processos sociais materiais. Sobre os processos sociais materiais, enfatizamos as relações ideológicas ocorridas entre sujeitos no ambiente escolar.

Bateman (2013), por sua vez, faz uma revisão de trabalhos anteriores que avançaram em modelos de análise de textos estáticos, mas aponta para a importância de considerarmos e discutirmos o potencial desses quadros para análise de textos não-estáticos como objetos semióticos que careciam também de tratamento

metodológico para sua percepção como um artefato, o que foi feito a partir do chamado GeM (*Genre and Multimodality model* – Modelo gênero e multimodalidade: DELIN *et al.*, 2002; BATEMAN, 2008).

A análise do filme levará em consideração a escola como um aparelho ideológico de Estado por excelência, como bem pronunciara Louis Althusser. Segundo Althusser (1980), a escola toma sob seus cuidados as crianças de todas as classes sociais desde o jardim de infância para inculcar-lhes “habilidades” recobertas pela ideologia dominante (o idioma, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou ainda, a ideologia dominante em estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Faz isso com novos e velhos métodos, por um longo período, precisamente quando a criança é vulnerável ao se ver lançada entre o aparelho de estado família e o aparelho de estado escola.

O objetivo principal do texto é produzir uma análise sociosemiótica de algumas cenas do filme *Entre os muros da escola*, fundamentados na teoria telefílmica de Rick Iedema, de forma a evidenciar aspectos ideológicos contidos no ambiente escolar a partir do engendramento entre os códigos verbal e não-verbal que compõem as cenas. As cenas foram recortadas tendo como base dois critérios: (1) o ensino-aprendizagem de um conteúdo curricular relativo à língua francesa, especificamente o uso do imperfeito do indicativo; e (2) a imprevisibilidade do resultado do processo formativo oriunda dos conflitos socioculturais que perpassam o

cotidiano escolar, nem sempre consideradas devido a um posicionamento utilitarista da educação linguística.

Para tanto, o texto foi dividido em um desenvolvimento constante de duas partes, a saber: *A semiótica social como quadro teórico*, em que explicitamos os principais conceitos que norteiam a análise, com um subtópico contendo os procedimentos de análise e *Análise das relações ideológicas no filme “Entre os muros da escola”*, às quais se seguem as *Considerações finais* e as *Referências*.

### **A semiótica social como quadro teórico**

A análise de filmes pode ser feita por uma ampla variedade de métodos (perspectivas temáticas, centradas no autor, psicanalíticas, estruturalistas e semióticas, por exemplo) que, além de oferecerem interessantes contribuições, todos eles tendem a se preocupar com o estabelecimento do que o filme, em última instância, está tratando, isto é, seu conteúdo. Dentre tais, o foco metodológico aqui destacado é a semiótica social, cuja preocupação está na forma como se constroem significados na comunicação humana e, concretamente, no uso que as pessoas fazem dos recursos semióticos para criar atos comunicativos (OLIVEIRA; SANTOS, 2012).

Segundo Iedema (2001), a semiótica social prevê outros modos de comunicação além dos puramente verbais e situa os atos de significação em seu contexto sociocultural e ideológico concreto: todo suporte comunicacional, ao ser utilizado, é motivado socialmente e em

consonância com a história e a cultura. Ela promove uma análise detalhada, baseada numa práxis situada, em que uma das vantagens reconhecidas é que o ponto de vista do analista provavelmente guiará as suas interpretações, numa relevância sociopolítica. Uma análise sociosemiótica dos traços visuais, linguísticos e sonoros pode revelar como é que em um filme são construídos e reforçados os “efeitos de verdade” de pontos de vista particulares.

A semiótica social é definida por Hodge e Kress (1988) como o estudo da semiose humana, que concebe a criação de significado como um fenômeno inerentemente social e focaliza os sistemas semióticos humanos, seus recursos, funções, contextos e efeitos. Nesse contexto, a linguística seria uma espécie de semiótica, já que constitui um aspecto do estudo do significado. Uma vez posto o conceito de semiótica social, é importante definir como sua análise acontece num filme. É necessário ter em mente que um filme é uma abstração do tempo e espaço: ele mostra, dentre outras coisas, aquilo que é considerado artisticamente ou logicamente relevante. Logo, o que um filme mostra é necessariamente menos e diferente daquilo que aconteceu na vida real, cuja “construção” de seu roteiro se dá através do uso de técnicas especializadas, que suavizam as lacunas deixadas pelas mudanças de perspectiva, de maneira a naturalizar a forma da sequência editada (edição de continuidade). Isso implica no modo como os espectadores veem esta realidade construída (OLIVEIRA; SANTOS, 2012).

Estamos conscientes de que o filme é uma representação do real e como toda representação há uma idealização de alguns aspectos do representado, no sentido para o qual caminha a ideia de representação em Potter (2005), Martins (2008) e Becker (2009), guardadas as especificidades de seus materiais de análise e orientação teórica. Assim, no filme não há necessariamente uma consonância entre o significado e o significante saussuriano. Pois o filme, para além de ser instrumento de comunicação de conteúdo, é uma manifestação artística e enquanto tal necessita produzir certo prazer estético em seus espectadores e isso justifica uma abordagem A em detrimento de uma abordagem B do real. Feitas tais considerações, precisamos ainda afirmar a nossa distância do representado enquanto críticos de uma realidade que pode estar geograficamente distante de nós, mas que analogamente do ponto de vista social nos aproxima.

Na leitura do filme, vamos atentar aos seis níveis de análises, trazendo consigo categorias analíticas comumente usadas na teoria do filme (quadro, tomada, cena, sequência) com categorias usadas na análise de gênero filmico (estágio, estilo), como se pode verificar na tabela 1:

<b>Nível</b>	<b>Descrição</b>
1. Quadro	Um quadro é uma foto representativa ou importante da tomada.
2. Tomada	Numa tomada o movimento da câmera não é editado; se a posição da câmera muda, isto ocorre graças à

	panoramização, gravação, enquadramento etc., mas sem edições.
3. Cena	Numa cena, a câmera permanece num mesmo espaço-tempo, mas é ao mesmo tempo composta de mais de uma tomada (do contrário seria uma tomada).
4. Sequência	Numa sequência, a câmera move-se com atores específicos ou subtópicos através do espaço-tempo; quando é difícil decidir se se está lidando com uma cena (um espaço-tempo) ou com uma sequência (múltiplos espaços-tempos), isto é porque os editores podem tornar as quebras do espaço-tempo tanto quanto mais óbvias (limite de sequência) como menos óbvias (limite de cena).
5. Estágios genéricos	Aproximadamente, os estágios são inícios, meios e fins; cada gênero tem um conjunto específico de estágios: narrativas tendem a ter uma orientação, uma complicação, uma resolução e talvez uma <i>coda</i> <sup>26</sup> . Gêneros factuais ou expositores podem ter uma introdução, um conjunto de argumentos ou fatos e uma conclusão, ou uma introdução e uma série de fatos ou rotinas.
6. O trabalho como um todo	Dependendo de níveis menores, o trabalho será melhor ou pior classificável como um gênero particular; a distinção primária está entre “narrativo” (gêneros ficcionais, dramáticos) e “factuais” (gêneros expositores, temáticos, orientados a um assunto); gêneros são relações previsíveis entre as ordens social-cultural, industrial-econômica e simbólica-mítica.

Tabela 1. Seis níveis de análise de filmes. Adaptado de Oliveira e Santos (2012, p. 4).

Van Leeuwen (2005) demonstra que um gênero é, sobretudo, prática social cuja principal capacidade é a de recontextualizar outras práticas, num processo de tradução e importação de práticas sociais,

---

<sup>26</sup> De acordo com van Leeuwen (2005, p. 281), “[a] coda – a qual nem sempre ocorre – se move a partir do tempo da história para o tempo da narração da história, e fornece a relevância da história para o contador da história e os ouvintes ou leitores.”

ou seja, ele é capaz de tirar e transferir uma prática de seu contexto de origem para outro. Aqui se encaixa nossa forma de pensar o filme, isto é, como um gênero multimodal interativo em cujo movimento se encontra parte de seu significado potencial cujo engendramento de práticas ocorre por sua importação da vida cotidiana para o universo do filme em questão.

Dentro dessa visão, encontramos não apenas a abordagem de ledema (2001), como relevante releitura a respeito do movimento no processo de produção do sentido nos gêneros multimodais que o trazem, mas também a de Unsworth (2013) de maneira geral, quanto para o próprio filme, a exemplo de Bateman (2013).

Com esse conceito de gênero e em conjunto com os seis níveis acima expostos, a análise semiótica social trabalha ainda com outra ferramenta: a hipótese que toda construção de significado sempre executa três funções abrangentes, ou metafunções, que são: (1) a representação, (2) a orientação e (3) a organização. Sobre a representação, ela considera os significados na medida em que eles nos dizem alguma coisa sobre o mundo nele tratado. A orientação tem a ver com a posição dos significados dos atores e dos leitores-telespectadores. Por último, a organização preocupa-se com o como os significados estão sequenciados e integrados na dinâmica do roteiro. A razão dessas três metafunções é que suas respostas darão um senso dos tipos de padrões que predominam, bem como da maneira como eles se reforçam e se aperfeiçoam.

## Procedimentos

Seguindo caminho trilhado por Morais (2017), como princípio de análise, assistimos ao filme *Entre os muros da escola*, de Laurent Cantet em sua língua original – o francês – com legendas em português. Dedicamos cuidado observacional à manifestação da ideologia dos participantes, seja o professor seja os alunos. Em relação à quantidade de quadros por segundo, o filme que analisamos contém 26,98 quadros por segundo, totalizando 186.624 quadros em sua duração que é 02h09min43seg. Sabemos disso através de programa de computador que decodificou o filme e nos forneceu todos os quadros.

Para obtermos os quadros do filme, fizemos uso do programa *Free Video to JPG Converter*, disponível na rede mundial de computadores. É uma aplicação gratuita para *Windows* que possui a capacidade de extrair quadros de um vídeo ou filme e salvá-los como imagens do tipo JPG. Feito o *download* do programa e instalado, basta clicar no botão “Adicionar Arquivos” e escolher o arquivo referente ao filme. Na aba “Extrair”, informamos como queríamos a extração dos quadros, marcando “Todo quadro”. Em seguida, na aba “Salvar em:”, indicamos a pasta onde os arquivos foram salvos. Por último, ao clicar no botão “Converter”, as imagens foram geradas à medida que o arquivo foi sendo analisado pela ferramenta.

Das imagens obtidas, analisamos 04. Chegamos a essas imagens depois de assistirmos ao filme várias vezes e, através da checagem manual do *corpus* de imagens gerado, as escolhemos por serem elas representativas da relação entre o ensino-aprendizagem de língua francesa e a manifestação da ideologia em sala de aula, indo ao encontro dos objetivos propostos para esse artigo.

Para além do recorte dos quadros, fizemos a transcrição linguística das falas presentes nas cenas das quais retiramos os quadros. Assistimos cena a cena, ouvimos o que os personagens falavam, identificamos tais personagens e transcrevemos aquelas falas que demonstravam relação com os propósitos dessa pesquisa. Em consonância com Moraes (2017, p. 71), “não pretendemos recortar uma categoria linguística específica, mas a análise das categorias produtivas em função dos objetivos da pesquisa e do processo de representação da ideologia, marcados no texto.” Dessa forma, aqueles sintagmas que possuem relação direta com nossos objetivos estão marcados em negrito. Assim, observamos e explicamos como tais falas, no texto fílmico, constroem “realidades”.

Na próxima seção, apresentamos uma análise do filme objeto desse texto na tentativa de demonstrar essa integração semiótica que demonstra o filme como um gênero multimodal e artefato cultural virtual (BATEMAN, 2013; CARMO, 2014), em cujo engendramento sociosemiótico que lhe dá o *status* de unidade semântica e edifício de significados na perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1978),

vemos diferentes visões de mundo, crenças e ideologias sendo transmitidas.

### **Análise das relações ideológicas no filme *Entre os muros da escola***

Um elemento que nos leva a pensar em uma possível visão utilitarista do ensino de línguas está presente na sequência que se inicia aos 15min05seg da obra analisada e se estende até 22min32seg. A turma de alunos da sétima série está estudando os verbos imperfeitos e a aluna Esméralda quer saber por que o nome “imperfeito do indicativo” (fig. 1).



Fig. 1. Esméralda indaga o professor Marin.

O professor Marin (fig. 2), fugindo das expectativas convencionais da relação professor-aluno em que pressupostamente é quem deveria responder às questões levantadas pelos alunos,

replica a pergunta para a turma: “estão estudando o imperfeito do indicativo para diferenciar de qual outro tempo verbal?”, obtendo como resposta do aluno Agam: “para diferenciar do imperfeito do subjuntivo”.



Fig. 2. Professor François Marin ensinando o imperfeito do indicativo.

Como desdobramento do questionamento suscitado pela aluna, tem-se uma série de respostas que apontam para o distanciamento entre o conteúdo ensinado e a presença do mesmo no mundo vivenciado pelo aluno (fig. 3), uma vez que a única função aparente para o aprendizado do modo indicativo no aspecto imperfeito do verbo seria meramente formal.



Fig. 3. Alunos questionando o uso do imperfeito do subjuntivo.

Do quadro muda-se para uma tomada, uma vez que o movimento da câmera não é editado, para que, com isso, possa focar outros integrantes da classe. Nesse ponto temos a cena completa: uma sala repleta de alunos e um professor a manejar o giz e fazer perguntas, advindas da tensão provocada pelo ensino de uma forma linguística elitizada, contrastante com a realidade de alunos do subúrbio parisiense, repleta de imigrantes provenientes em grande parte de ex-colônias da França.

Eis uma parte do diálogo que desenvolvem:

Cena 1	Locutores	Narrativa
18min40seg – 19min57seg	François Marin (FM) Esméralda (E) Alunos (A) Boubacar (B)	FM: <i>Est-ce que je peux me permettre de répondre? Si ça vous intéresse.</i> E: <i>Je vous autorise.</i> FM: <i>Je constate qu'avant même de maîtriser un savoir, vous êtes déjà en train de dire que ça sert à rien.</i> <b><i>Commencez par le maîtriser, et après,</i></b>

		<p><b><i>vous pourrez remettre en cause le fait qu'on l'utilise.</i></b></p> <p>A: <i>Monsieur. Qu'est-ce qu'il y a? Ils ont raison, c'est pas pareil que le langage de maintenant. Même ma grand-mère parlait pas comme ça. Même ton arrière-grand-père!</i></p> <p><b><i>C'est dans le Moyen Âge!</i></b></p> <p>FM: <b><i>Non, c'est pas dans le Moyen Âge.</i></b></p> <p>A: <i>Mais si! Bien sûr que si! C'est les bourgeois. C'est quand, la dernière fois que vous avez entendu quelqu'un parler comme ça?</i></p> <p>FM: <b><i>Hier, avec des amis, on utilisait l'imparfait du subjonctif.</i></b></p> <p>A: <b><i>Quelqu'un de normal!</i></b> <i>Ils comprennent ce qu'on dit. On va pas dire ça. On va voir des gens dans la rue.</i></p> <p>FM: <i>Eh! Je peux répondre?</i></p> <p>B: <i>Ouais.</i></p> <p>FM: <i>Je veux bien discuter, mais dans le calme. Effectivement, tout le monde ne parle pas de cette façon. Ils sont assez rares, les gens qui parlent comme ça.</i></p> <p><b><i>C'est même plutôt des gens snobs qui utilisent l'imparfait du subjonctif<sup>27</sup>.</i></b></p>
--	--	---

---

<sup>27</sup> Tradução: (FM): Posso responder à pergunta que me fizeram? Se é que estão interessados mesmo. E: Sim, eu autorizo. (FM): É que antes mesmo de saberem conjugar o imperfeito do subjuntivo, já estão me dizendo que ele não serve para nada. Comecem aprendendo a conjugar, e depois questionem o uso dele. (A): Professor, fala sério? Eles têm razão, porque as pessoas não falam assim hoje em dia. Nem mesmo minha avó fala assim. Nem o seu bisavô! Isso é da Idade Média! (FM): Não é nada da Idade Média. (A): Claro que é! É burguês! Qual foi a última vez que ouviu alguém falar assim? (FM): Ontem, entre amigos, usamos o imperfeito do subjuntivo. (A): Não, alguém normal! (FM): Tudo bem, tudo bem. Eu posso responder? (B): Sim. (FM): É muito bom o debate, mas com calma. De fato, nem todas as pessoas falam assim e são raras as pessoas que o fazem. Diria mesmo que só as pessoas esnobes usam o imperfeito do subjuntivo.

A sala de aula transforma-se numa ágora. François Marin se imbui do espírito socrático e começa um processo maiêutico com a turma que rege. São mais de oito minutos de perguntas e respostas. A cada pergunta inusitada outra resposta mais inusitada ainda; que suscita um processo dialético, conforme evidenciado no quadro anterior.

Os conflitos afloram. Após estudarem o imperfeito do indicativo, e direcionarem ao imperfeito do subjuntivo, os alunos dizem que o imperfeito do subjuntivo da língua francesa não tem aplicação no mundo prático em que vivem. Por isso, veem como inútil o dispêndio de tempo para compreensão de um conteúdo tão distante da realidade de subúrbio vivenciada por eles. De acordo com Motta-Roth (2003, p. 4), “a interculturalidade e o ensino de línguas são afetados por relações de poder e dominação e apenas ‘pressuposições compartilhadas sobre o que o Outro quer dizer’ não garantem a boa comunicação, pois não basta conhecer a língua e a cultura do Outro.” Assim, depreendem-se, no mínimo, dois aspectos dessa discussão: a língua para empoderamento e acesso à cultura é a norma padrão e, por isso, elitizada; por outro lado, ela se torna “estrangeira” tanto para uma grande parte dos próprios falantes da língua, porque usam uma modalidade não-padrão, menos prestigiada, como duplamente para aprendizes estrangeiros que estarão às voltas com língua e cultura diferentes em variados contextos possíveis.

A dialética acalorada prossegue. O professor fala, os alunos retrucam. Uma aluna diz que a forma de comunicar usando o imperfeito do subjuntivo não tem mais lugar entre eles e que não imagina falando com a mãe dessa forma. Outra afirma que nem mesmo seus avós utilizam mais essa forma de linguagem. Outro pondera: “é coisa da Idade Média”. Outro quer um exemplo de pessoas normais que utilizam tal discurso, pois considera o professor como alguém fora da norma. O docente quer fazer valer a sua visão e posição de professor tentando responder às indagações dos alunos. A força do seu discurso parece ser ineficiente para acalmar a massa sublevada da classe. O discurso do filme como um todo, tomado em seu estágio genérico, como propõe Iedema (2001) no quinto estágio de análise, nos leva a perceber as posições ideológicas conflitantes.

O professor intervém: é preciso saber o tempo verbal, mas nem mesmo ele sabe ao certo por que é preciso saber. Concluem: é fala de gente refinada; pessoas de boas maneiras. Coisa de burgueses. E a turma não valoriza ou dá a mesma importância às formas linguísticas elitizadas adotadas pelas escolas de forma geral. Eles desejam ser pessoas normais e por isso pretendem aprender aquilo que diz respeito ao mundo deles. E desse modo, percebe-se que

[a]s práticas discursivas atuam, então, como produto da relação entre um conjunto de “hábitos linguísticos”, adquiridos nos diversos campos sociais, em um “mercado linguístico”, ideologicamente determinado, que posiciona

hierarquicamente as diferentes formas do sujeito se expressar. (MOTA, 2004, p. 37)

O professor precisa cumprir a sua função de levar adiante a ideologia do Estado, tendo em vista aquilo que Louis Althusser considerava a escola como um aparelho ideológico de Estado. São os muros (in)visíveis da ideologia que perpassam o cotidiano escolar, bem como o clima e cultura da organização. Porque como afirma Althusser: não há exterioridade na ideologia.

[...] O que se passa de facto na ideologia parece portanto passar-se fora dela. É por isso que aqueles que estão na ideologia se julgam por definição fora dela: um dos efeitos da ideologia é a denegação prática do carácter ideológico da ideologia, pela ideologia: a ideologia nunca diz “sou ideológica” [...]. (ALTHUSSER, 1980, p. 101)

No filme como um todo, o gênero fictício narrativo aproxima-se do factual. A linha é bem tênue. A pergunta que nos é colocada: qual é o papel da educação no processo de formação das subjetividades? Se a escola mantém-se numa posição à parte do mundo dos alunos, algo vai mal nessa relação. A instituição educacional, destinada a cumprir currículos distantes da realidade social, precisa observar mais de perto a realidade na qual está mergulhada e ajuda a reproduzir. A escola, como retratada no filme, parece estar distante daquilo que poderia ser uma instituição ideal. E por modelo educacional pensamos um espaço de formação integral do

aluno, levando em consideração as suas peculiaridades econômico-sócio-culturais. A distância entre professor e aluno é notável, pois parecem habitar dois mundos diferentes, com discursos próprios. Dessa forma, a escola, enquanto instituição, continua sendo apenas uma reprodutora da ideologia dominante, como afirma Althusser (1980).

Mas nem tudo é espinho na realidade retratada. Apesar da indisciplina reinante, seja ela dos alunos seja do professor, há ainda um hálito de esperança. Um fato positivo e que pareceu, de certa forma, estreitar os laços entre alunos e professor, foi a construção dos autorretratos idealizada pelo professor Marin. Assim, o professor e os colegas de classe tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais da realidade do habitante da mesa ao lado. São esses pequenos espaços de liberdade que o professor encontra para exercer a sua resistência à imposição da ideologia burguesa dominante. Althusser (1980, p. 67) tem um discurso para o professor Marin: “peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’. Em certa medida são heróis.”

Conhecendo um pouco sobre a realidade biopsicossocial de seus alunos, o professor pode tomar decisões éticas frente ao colegiado. Quando o aluno Souleymane ia ser expulso por agir violentamente em sala, justamente por uma situação desencadeada

pelo professor, num ato que poderíamos classificar como indisciplina do professor quando compara a “vagabundas” as alunas que vão ao colegiado e repassam informações privilegiadas aos colegas. Talvez reconhecendo sua culpa, ele posicionou-se contrário à expulsão, pois sabia que se o aluno fosse expulso, Souleymane seria repatriado à sua nação africana.

As relações ideológicas (re)produzidas em sala de aula levam à pergunta que o professor Marin faz aos alunos: o que vocês aprenderam durante todo o ano? São várias as respostas: trigonometria, combustão, placas tectônicas, comércio triangular, reprodução, música, língua espanhola e até alguém que diz que não aprendeu nada. A pessoa que diz que não aprendeu nada é Esméralda, na cena que inicia em 02h02min02seg, conforme figura (4) abaixo:



Fig. 4. Esméralda afirmando que não aprendeu nada.

Eis o diálogo entre Esméralda e o professor Marin:

Cena 2	Locutores	Narrativa
02h02m in02seg – 02h03m in30seg	François Marin (FM) Esméralda (E)	<p>E: <b><i>Moi j'ai rien appris, moi.</i></b>            FM: <b><i>On peut pas avoir passé 9 mois à l'école sans avoir rien appris.</i></b>            E: <i>Ben si, la preuve, j'ai rien appris.</i>            FM: <i>Dans les livres, t'en as bien tiré des trucs.</i>            E: <b><i>Ils sont cheums, vos livres.</i></b>            FM: <i>Quoi?</i>            E: <i>Ils sont nuls.</i>            FM: <i>Et un des livres que tu aurais lu pour toi?</i>            E: <b><i>Des livres que moi je lis? Si. Y a "La République". Le livre "La République".</i></b>            FM: <b><i>"La République" de Platon?</i></b>            E: <i>Ouais.</i>            FM: <i>T'as lu ça? Mais comment ça se fait?</i>            E: <i>C'est ma grande sœur qui l'avait.</i>            FM: <i>Elle fait de la philo?</i>            E: <i>Non, du droit.</i>            FM: <i>Raconte ce livre.</i>            E: <i>Y a un gars, comment il s'appelle?</i>            FM: <i>Socrate.</i>            E: <b><i>Ouais, Socrate. Il accoste des gens dans la rue, il leur dit: "T'es sûr de penser ce que tu penses?" "T'es sûr de faire ce que tu fais?" Après, les gens ils savent plus où ils en sont. Ils se posent des questions. Il est trop fort.</i></b>            FM: <i>Quelles questions? Sur quel sujet?</i>            E: <i>Sur tout. Sur l'amour, la religion, Dieu, les gens, tout.</i>            FM: <i>Très bien que t'aies lu ça.</i>            E: <b><i>Je sais. C'est pas un livre de pétasse.</i></b><sup>28</sup></p>

<sup>28</sup> Tradução: (E): Eu não aprendi nada. (P): Não se passa 9 meses na escola sem aprender nada. (E): Se passa sim. Sou a prova disso. (P): Nos livros que lemos, deve ter aprendido alguma coisa. (E): Os seus livros são uma droga. (P): São o quê? (E): Inúteis. (P): E um livro que você tenha lido por sua iniciativa, por exemplo? (E): Livros que eu li? Sim, "A República". O livro "A República". (P): "A República" de Platão? (E):

Ao contrário do que ela afirma, Esméralda é a prova de que alguém aprendeu bem em sala de aula. Se não podemos dizer quantitativamente, qualitativamente ela foi quem mais aprendeu. O que era a relação do professor com seus alunos se não uma relação dialética socrática? As perguntas inconvenientes que o professor fazia podiam levar a assuntos que ninguém queria abordar, mas para a parturiente maiêutica não há inconvenientes. No parto das ideias é necessário haver dor. Após a gestação de nove meses de relação entre pessoas e saberes é preciso dar à luz algo. O ser que nasce da experiência é um ser sadio e novo tanto para o professor quanto para os alunos. O saber não nasce só na sala de aula, mas também nas relações extraclasse, como provou Esméralda, e estão diretamente relacionados.

Althusser (1980) questiona: o que se aprende na escola? E ele mesmo responde: é possível alcançar um ponto mais ou menos avançado nos estudos, mas de qualquer forma se aprende a ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas e também outras coisas,

---

Sim... (P): Você leu isso? Como é que leu isso? (E): Era da minha irmã mais velha. (P): Ela estuda Filosofia? (E): Não, Direito. (P): Então, fale pra gente. Que livro é esse? (E): Há um cara... Como se chama? (P): Chama-se Sócrates. (E): É isso, Sócrates. Ele aparece, para as pessoas no meio da rua e pergunta: "Tens a certeza que pensas aquilo que pensas?" "Tens a certeza que fazes o que fazes?" E por aí vai. Depois, as pessoas ficam confusas. E fazem perguntas. Ele é muito forte. (P): Que tipo de perguntas ele faz? Sobre que assuntos? (E): Sobre tudo: sobre amor, religião, Deus, sobre as pessoas, sobre tudo. (P): É muito bom que tenha lido isso. (E): Eu sei. Não é um livro de vagabunda!

inclusive elementos (podendo ser rudimentares ou, pelo contrário, aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” utilizáveis diretamente nos distintos postos de trabalho (uma instrução para os operários, uma para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, outra para funções superiores, etc.) Se aprendem “habilidades” (*savoir-faire*).

A seguir, podemos perceber, por meio de uma tabela, como as três funções abrangentes, ou metafunções, que são: (1) a representação, (2) a orientação e (3) a organização, estão presentes no filme.

	<b>Quadros individuais e tomadas</b>	<b>Cenas e seqüências</b>	<b>Estágios e o trabalho como um todo</b>
<b>Representação:</b> do que se trata?	Relação entre um microcosmo, professor-aluno, e um macrocosmo, escola e sociedade.	São cenas de uma sala de aula em contexto de aprendizagem de língua como pretexto para análise social.	A escola é retratada sob diversos ângulos a partir das ideologias dominantes no sistema e as forças a ela contrárias.
<b>Orientação:</b> como isto afeta a sociedade?	Os personagens são representados alheios ao espectador, construindo uma cena como um recorte de realidade.	Nas cenas em análise, tem-se uma profusão de recursos de linguagem mantendo a coerência de uma tentativa de reprodução da vivacidade da língua em uso.	Tomando o filme como um todo, percebem-se seqüências bem ordenadas e de transferências tênues que evitam uma percepção multifacetada do que está sendo retratado e

			representado de forma que o conflito entre as diferentes ideologias sejam percebidos como cenas da vida real.
<b>Organização:</b> como isto é posto em conjunto como um construto semiótico?	As ações de todos os personagens colocam em cena a tensão entre as ideologias dominantes e as possibilidades outras de percepção do mundo e dos aparelhos que constituem e ditam as normas na sociedade.	As cenas procuram demonstrar a capacidade de posicionar-se de cada personagem, negando um pensamento maniqueísta e determinista do que é a escola, do papel de cada um na sociedade, colocando em relevo a capacidade de movimentar-se nos meandros ideológicos de diferentes formas, seja no consenso, seja no dissenso.	O filme é organizado de forma a demonstrar o aspecto movente do pensar humano, mesmo no interior de instituições aparelhadas para seu “adestramento”.

Tabela 2. Sumarização da análise sociossemiótica do filme *Entre os muros da escola*.

Fonte: Adaptada de Iedema (2001, p. 197), conforme Oliveira e Santos (2012) e Morais (2017).

### Considerações finais

Para escapar de uma educação imposta ideologicamente, os sujeitos integrantes das sociedades multiculturais do século XXI precisam aprender a utilizar criticamente a própria língua. Parece ter sido isso o que aconteceu com os alunos do professor Marin. Se de

início o docente tentou inculcar um conhecimento linguístico sem espaço na vivência cotidiana dos seus alunos, a reação discente fez com que o professor recuasse. Claro que não estamos aqui a advogar um pragmatismo linguístico no qual o que deve ser ensinado tenha que ter aplicação prática e imediata. Antes, como a língua é uma prática social, ela muda de acordo com as transformações observadas na sociedade. A sagacidade do professor, juntamente aos alunos, em perceber como essas mudanças se processam é o que evidenciamos.

A análise do filme reafirmou o axioma corrente de que a educação linguística ou de outro conteúdo não ocorre no vácuo. Para concordar com Paulo Freire (2014), como as pessoas que compõem a sala de aula são provenientes de diversas culturas, elas trazem já uma leitura de mundo anterior ao ambiente escolar. Saber aproveitar tais experiências produz uma educação centrada no aluno e mais rica quanto ao conteúdo. Uma vez que o Outro é portador de cultura, abrir espaço para o diálogo entre as subjetividades é uma estratégia pedagógica para o bom êxito do ensino linguístico e o exercício da cidadania, no qual o direito de afirmar-se enquanto sujeito letrado e crítico está garantido.

Aprender uma língua como estratégia de domínio do mundo próprio e não reproduzir formas de dominação ideológica podem ser aprendizados obtidos após a leitura do filme. Nesse sentido, Halliday (1978) nos indaga: o que é aprender a ler e escrever? É, fundamentalmente, compreender a extensão do potencial funcional

da língua. Assim, aqueles alunos que não aprenderam a ler ou escrever, de um modo geral, podem se tornar sujeitos para os quais não haveria sentido na língua. Para estes, a extensão funcional que proporciona os meios de interagir com o mundo não fica clara ou não está de acordo com as suas próprias expectativas sobre as possibilidades oferecidas pela língua(gem). É quando o docente, como o professor François Marin, deve ficar atento para promover uma educação linguística funcional e possivelmente libertadora.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

BATEMAN, John A. **Multimodality and genre**: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents. Londres: Palgrave Macmillan, 2008.

BATEMAN, John A. Multimodal analysis of film within the GEM framework. **Ilha do Desterro**, n. 64, p. 49-84, 2013.

BECKER, Howard S. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BÉGAUDEAU, François. **Entre les murs**. Paris: Verticales, 2006.

CARMO, Cláudio Márcio do. **O Lugar da Cultura nas Teorias de Base Linguística Sistêmico-Funcional**: multimodalidade e produção de sentido na dança-ritual de Oxóssi. Curitiba: Appris, 2014.

DELIN, Judy. L.; BATEMAN, John A.; ALLEN, Patrick. A model of genre in document layout. **Information Design Journal**, n. 11, v. 1, 54-66, 2002.

**ENTRE os muros da escola**. Direção: Laurent Cantet. Produção: Caroline Benjo e Carole Scotta. Paris: Imovision, 2008. 1 DVD.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HALLIDAY, Michael. **Language as Social Semiotic**: The Social Interpretation of Language and Meaning. Londres: Edward Arnold, 1978.

HODGE, Robert I. V.; KRESS, Gunther R. **Social semiotics**. Nova Iorque: Cornell University Press, 1988.

IEDEMA, Rick. Analyzing film and television: a social semiotic account of hospital: an unhealthy business. In: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT,

Carey. **Handbook of visual analysis**. Londres: Sage Publications, 2001, p. 183-204.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MORAIS, José Elenito Teixeira. **Desconstrução do sagrado no primeiro cinema de Almodóvar**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

MOTA, Kátia. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo — novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35-63.

MOTTA-ROTH, Désirée. ‘Nós’ e os ‘Outros’: Competências Comunicativas Interculturais no ensino de língua estrangeira. **Fórum de Línguas Estrangeiras**, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2003, p. 1-19.

OLIVEIRA, Abdinardo Moreira Barreto de; SANTOS, Joséte Florêncio dos. O uso do filme “A Fraude” para o ensino de Finanças Comportamentais em cursos de Administração. **XV Seminários em Administração**, São Paulo, Departamento de Administração – FEA-USP, Outubro 2012, p. 01-13.

POTTER, Jonathan. **Representing reality: discourse, rhetoric and social representation**. Londres; Thousand Oaks; Nova Deli: Sage Publications, 2005.

UNSWORTH, Len. Re-configuring image-language relations and interpretative possibilities in picture books as animated movies: a site for developing multimodal literacy pedagogy. **Ilha do Desterro**, n. 64, p. 15-48, 2013.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing social semiotics**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2005.

# A interferência léxico-semântica suas implicações e desafios no ensino e aprendizagem de inglês

Maylton da Silva Fernandes<sup>29</sup>

Ana Carolina Dias da Costa<sup>30</sup>

## **Introdução**

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre os processos relacionados à aquisição de uma Língua Estrangeira (L2) e quais são os fatores que dificultam o mesmo. A Linguística Aplicada, área que inicialmente tratava dos assuntos relacionados aos aspectos teóricos de linguagem e de comunicação linguística (MALMBERG, 1967, pg. 02), hoje em dia tornou-se muito mais abrangente envolvendo diversas outras áreas, tais como a aquisição de língua materna e estrangeira, bilinguismo, análise de erros, letramento e alfabetização, dentre outras (RODGERS, 1981). Trabalhos como os do norte-americano Stephen Krashen (1985), Schütz (2002), de Rowland & Noble (2010), dentre outros são apenas alguns exemplos dos avanços feitos nesta área. Contudo, ainda há aspectos que merecem receber um olhar mais de perto por parte dos pesquisadores.

---

<sup>29</sup> Graduando em Letras, UEPB. E-mail: [maylton.fernandes@gmail.com](mailto:maylton.fernandes@gmail.com)

<sup>30</sup> Mestre em Linguística, UFPB. E-mail: [caroldiasci@gmail.com](mailto:caroldiasci@gmail.com)

Apesar do interesse sobre estudos concernentes ao vocabulário vir aumentando e chamando atenção de pesquisadores de ensino de língua estrangeira (BARROS; MARTINS, 2006, pg. 15), ainda são poucos os trabalhos na área, principalmente no que diz respeito a relação da interferência da língua materna (L1) e esses aspectos linguísticos. Trabalhos como os de Tomé, Sousa e Faleiros (2012), que trata sobre a interferência da língua materna nos aspectos fonético, semântico e morfossintático, de Maia (2009), que também fala da interferência nessas áreas e suas possíveis causas, de Jacobs (2002), que fala sobre as formas mais adequadas de se aprender o inglês e como evitar certos equívocos, dentre outros, nos levaram a refletir acerca desses fatores. Por esta razão, decidimos reunir neste trabalho nossas reflexões sobre essas pesquisas e levantar alguns questionamentos que futuramente poderão dar lugar à novas pesquisas nesta área.

Portanto, este estudo trata-se de uma reflexão acerca da bibliografia levantada durante nossas pesquisas. Primeiramente iremos discutir sobre a importância da língua inglesa na contemporaneidade e a sua forte influência sobre a língua portuguesa. Em seguida, iremos discorrer sobre o estrangeirismo, transferência e interferência linguística e ainda sobre o fenômeno da interlíngua e os diferentes tipos de erros. Por último, iremos analisar algumas pesquisas sobre interferência linguística nos aspectos fonético,

morfofossintático e léxico-semântico, como também levantaremos alguns questionamentos para pesquisas futuras.

### **O inglês como língua franca**

Com o decorrer do tempo, a língua inglesa passou a ser uma das línguas mais faladas no mundo todo. Hoje podemos considerá-la uma língua franca, usada seja para o comércio, seja para a comunicação entre estrangeiros, seja pelo bel prazer de compreender uma música. Por conta disso, é natural encontrarmos palavras que venham desta língua espalhadas por todos os lados. Hoje em dia é normal é normal encontrarmos muitas palavras da língua inglesa inseridas no nosso cotidiano, tal como na oração *“Ontem nós secamos três garrafas de Whisky”*, ou em *“Fulano está off-line”*, ou ainda *“Fiz o download da season 2 da série tal”*. Observamos também que em sua grande maioria, as pessoas usam estas palavras sem sequer reconhecerem que elas têm a sua origem na língua inglesa e de forma natural.

No atual período pós-moderno, falar a língua inglesa tornou-se um requisito básico para aqueles que buscam maior competitividade no mercado de trabalho, além de abrir as portas para um mundo imensamente amplo à novas informações, tecnologias e culturas. De acordo com Pilatti e Santos (2011) o inglês é o principal idioma da maioria dos países, e 75% das correspondências mundiais, 80% de

conteúdos em computadores e 90% de informações via internet é na língua inglesa.

O inglês é hoje, início do século XXI, a língua de maior influência no mundo e esta realidade constata-se, não só pelo elevado número de falantes nativos e pelo crescente número de pessoas que a aprendem e utilizam como segunda ou terceira língua, mas, especialmente, porque as formas de estar e de sentir do mundo anglo-saxónico têm de igual forma, um grande número de seguidores (ALMEIDA, 2001, p. 14).

A cultura anglo-saxônica indubitavelmente tem uma grande influência em inúmeros países, dentre eles, o Brasil. Esse fenômeno de inter-relação linguística se dá em razão da globalização, internacionalização e do alargamento do mercado de trabalho (ALMEIDA, 2001, p. 11). Observamos isso também em nível cultural e recreativo. Ou seja, na moda, na música, na arte, e até no design de interiores, juntamente com o impetuoso desenvolvimento das telecomunicações e dos sistemas de informação digital, esses fatores estimulam o contato e a internacionalização linguística (ALMEIDA, 2001, p. 11).

A língua não é estática. Ela sofre alterações ao passar do tempo de acordo com as necessidades e o uso dos falantes. Por conta disso, é natural que uma determinada língua absorva palavras de uma outra para o preenchimento de espaços no léxico da mesma. Isso torna-se

ainda mais evidente em relação à absorção de palavras da língua inglesa, se considerarmos a sua alta disseminação mundial.

### **Estrangeirismo, transferência e interferência**

A inserção de palavras estrangeiras no léxico da língua materna pode causar, porém, a ausência de autenticidade do termo em questão, uma vez que nem sempre estas palavras utilizadas na língua-alvo possuem uma equivalência de significado ao seu uso na língua-fonte. Barbosa (1990) classifica os estrangeirismos e os empréstimos, dentre outros, como formas de transferência linguísticas. Esses fenômenos acontecem devido a ausência de uma palavra no léxico da L1 que carregue os mesmos valores semânticos da utilizada pela L2, ou pela aceitação do seu uso por um grupo de falantes. Almeida (2001) confirma isso quando menciona que os estrangeirismos são usados tanto por necessidade designativa, seja ela técnica ou cultural, como também assumem conotações estilísticas e sociais que dependem de como uma comunidade recebem e utilizam esses termos.

No entanto, o estrangeirismo ou empréstimo carrega o significado pressuposto pelo grupo de falantes que o utiliza, e não necessariamente o expresso na língua de empréstimo propriamente dito. Essa transferência se evidencia não só no campo semântico, mas também no fonológico e morfossintático.

[...] trata-se do fato de que a língua é primordialmente falada e só secundariamente

escrita. Essa observação é absolutamente necessária para que se reconheça que todo empréstimo linguístico sofre algum grau de adaptação, fônica, morfológica, sintática ou semântica; seja em sua estrutura interna, seja nas relações com os elementos com que co- ocorre. Não poderia ser diferente, dado que, ao tomá-los, os falantes os introduzem em outros contextos, quer linguísticos, quer culturais (ZILLES, 2002, p. 157).

Essas transferências irão ocorrer não só no uso de estrangeirismos no dia-a-dia do falante, mas na sala de aula, onde o aluno tende a imprimir as características da sua língua materna em sua produção em L2. Jacobs (2002) constata que:

Com o tempo, percebi que todo estudante sente quase as mesmas dificuldades e comete quase os mesmos erros, tanto de pronúncia quanto de gramática, que estão vinculados diretamente a sua cultura, hábitos de comunicação e vícios de linguagem, aceitos até nos ambientes mais cultos de sua sociedade (JACOBS, 2002, p. 5).

Durante o processo de aquisição de uma nova língua, neste caso a língua inglesa, é natural que o falante utilize o seu conhecimento linguístico prévio, o que é definido como transferência. De acordo com Gass e Selinker (1983), a transferência define-se pelo uso do conhecimento já definido da língua materna do aprendiz no momento da sua produção em língua estrangeira. Já Odlin (1989) define a transferência como a influência exercida entre as

semelhanças e diferenças entre a língua-alvo e outras línguas que o aluno já tenha aprendido adquirido anteriormente.

É importante observar, porém, que nem sempre a transferência irá exercer interferência. De acordo com Nemser (1994), a aprendizagem prévia do aluno afeta a aprendizagem seguinte de maneira positiva quando o novo domínio coincide com o aprendido anteriormente e de maneira negativa quando se opõe. O aprendiz de L2 possui um sistema linguístico pré-estabelecido em sua mente que é o da L1. Por essa razão, ao se deparar com uma situação onde o seu conhecimento em L2 é restrito e insuficiente, é inevitável que o aluno de língua estrangeira acesse seu conhecimento em língua materna. Entretanto, o aluno pode fazer uso desse conhecimento para analisar a semelhança entre a língua estrangeira e a sua língua materna, de modo que isso o torna consciente sobre os aspectos dos dois idiomas, facilitando assim o processo da aquisição uma vez que as estruturas de ambas se parecem. Esse uso é chamado de transferência positiva.

De acordo com Odlin e Lado *apud* Maia (2009), a transferência positiva acontece quando a L1 facilita a aquisição da L2, uma vez que os sistemas linguísticos dessas línguas são parecidos. Uma outra definição para a transferência positiva é a de Dulay, Burt e Krashen *apud* Maia (2009), que diz que a transferência positiva refere-se ao uso automático da estrutura da L1 no desempenho da L2, quando as estruturas em ambas as línguas são as mesmas, resultando em declarações corretas.

Observamos aqui que a transferência positiva acontece quando as duas línguas possuem sistemas linguísticos semelhantes, o que não acontece em relação à língua portuguesa e a língua inglesa.

A transferência também ocorre de forma negativa entre L1 e L2 (MAIA, 2009, pg. 55), gerando equívocos e falhas na comunicação. Um exemplo prático disso é o de um aluno que escreve “*The sky blue*” ao invés de “*The blue sky*”. Isso acontece porque em português o adjetivo precede o substantivo, o que no inglês acontece o oposto. Ortega (2009) *apud* Fonseca (2014) defende que a influência das línguas previamente aprendidas pode ser tanto positiva quanto negativa na aquisição da próxima língua, dependendo de questões relacionadas às experiências dos aprendizes, bem como aos diferentes estágios de desenvolvimento ou proficiência. A transferência negativa também é chamada de interferência, termo fortemente rejeitado durante o Behaviorismo, mas que passou a ser visto com outros olhos com a concepção moderna do ensino/aprendizado de línguas (MAIA, 2009, pg. 55).

### **Interlíngua e tipos de erros**

De acordo com Gass e Selinker (1983) e Odlin (1989), como já mencionamos anteriormente, o aluno recorre à sua língua materna durante o processo de aquisição da língua estrangeira. A interferência da L1 pode levar o aluno a um estado de interlíngua. Segundo Maia (2009), interlíngua é a transição criada pelos aprendizes ao longo de

seu processo de assimilação da L2. Esse termo foi criado por Selinker em 1969 e ele mesmo o reelaborou em 1972 (MAIA 2009). Segundo a autora, Selinker buscava mostrar que existia uma ‘estrutura latente’ específica para a aprendizagem de uma L2 na mente humana.

De acordo com Selinker *apud* Maia (2009), a interlíngua tem as seguintes características:

- ◆ é o processo de transição para a L2, que é construído a partir da exposição dos aprendizes a esta língua, tanto no contexto natural, quanto no formal de aprendizagem;
- ◆ constitui uma etapa inevitável na aprendizagem,
- ◆ é como um sistema linguístico interiorizado, que evolui tornando-se cada vez mais complexo, no qual os aprendizes expressam intuições.

Maia (2009) ainda destaca que a interlíngua é um sistema independente. Ele começa na L1 e termina na L2, quando o aluno alcança seu objetivo, que é a aproximação do sistema linguístico usado pelos nativos. A autora ressalta ainda que isso evidencia o desenvolvimento linguístico entre as duas línguas, e ao longo deste processo há avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações.

De acordo com Selinker *apud* Maia (2009),

A fossilização é um dos processos pelos qual a interlíngua do aprendiz pode passar, seria como

um caso de transferência que se torna permanente de uma regra ou conjunto de regras não existentes na LE. Formas da LM que são erroneamente identificadas como formas equivalentes da LE, e assim transferidas ficam estabilizadas e eventualmente se fossilizam, mas pensa-se que tal processo seja irreversível. (SELINKER *apud* MAIA, 2009, pg. 58)

Maia (2009) define a fossilização como a transferência de formas linguísticas incorretas, que se tornam permanentes no uso da L2. Essas formas reconhecidas como errôneas são internalizadas, se repetem e são difíceis de serem eliminadas por causa da interferência. De acordo com Brown e Ellis *apud* Maia (2009), a fossilização acontece, quando os aprendizes, ao alcançarem um nível satisfatório na L2, não se preocupam, ou não se dão conta de erros cometidos, porque muitas vezes não há a quebra na comunicação.

Considerando esses apontamentos, Maia (2009) destaca que o uso da transferência, para escrever na L2 tem efeitos positivos ou negativos. O aluno com maior domínio da L2 pode transferir adequadamente suas habilidades em L1 durante a sua produção. Entretanto, esses que possuem um bom conhecimento linguístico da língua Estrangeira não fazem uso da língua materna. Já os alunos que não possuem esse domínio da L2 não terão esse recurso, afirma a autora. Desta forma, o aprendiz pode cometer diversos erros durante a sua produção, que, segundo Brown *apud* MAIA (2009), surgem da interferência da língua materna, os chamados de erros interlinguais,

da própria língua alvo, os chamados de erros intralinguais, do contexto sociolinguístico de comunicação, das estratégias psicolinguísticas ou cognitivas, e sem dúvida, das variáveis afetivas.

Maia (2009) ainda destaca que as diferentes formas errôneas refletem diferentes estratégias de aprendizagem, como os erros de omissão, de generalização e a interferência da L1.

Segundo a autora, os erros de omissão são os erros que acontecem quando os aprendizes estão de alguma forma simplificando a tarefa de aprender, ignorando fatores gramaticais que eles não estão preparados para processar. Ela cita como exemplo a sentença *She sleeping* (Ela está dormindo), onde há a omissão do verbo, *is*.

Os erros de generalização (Overgeneralization), de acordo com Maia (2009), são os que derivam da criação de estruturas erradas com base em outras estruturas da L2, como em *Does "Charles can play soccer?"* ao invés de *"Can Charles play soccer?"* (Charles pode jogar bola?). Aqui, podemos observar o uso incorreto do auxiliar *"Does"* junto ao verbo modal *can*.

De acordo com Odlin *apud* Maia (2009), ocorre interferência da língua materna quando se usa itens linguísticos pertinentes a esta não atestados na L2, ainda que esses termos sejam semelhantes. Maia (2009) cita como exemplo a sentença *"He is a boy handsome"*. Observamos aqui uma interferência sintática, onde o adjetivo procede o substantivo, enquanto o oposto deveria ocorrer.

Maia (2009) ainda ressalta que, como os erros não podem ser evitados, eles devem ser encarados como indicadores de que os aprendizes estão testando suas hipóteses na L2, as quais resultariam na aquisição das regras da mesma. Desta forma, esses erros passam a ser considerados como transitórios, desaparecendo com o tempo. Segundo Ellis (1998), Burt e Kiparsky (1973) e Dulay, Burt e Krashen (1982) *apud* Maia (2009), os erros podem ser classificados segundo os efeitos que estes causam no processo de comunicação como erros globais ou erros locais.

Os erros locais (*local errors*), de acordo com Maia (2009), são aqueles que se limitam a certos itens de uma sentença e que não distorcem o significado ou interferem abruptamente a comunicação. Como exemplo, a autora cita a sentença “*she go to school by bus*”, onde o verbo “*to go*” deveria ter sido conjugado *goes*, uma vez que a sentença está na 3ª pessoa do singular e no “*Simple Present*”.

Os erros globais (*global errors*), segundo a autora, são erros que afetam a organização geral de uma sentença, dificultando a comunicação ou deixando-a impossível de acontecer. Eles estão relacionados aos aspectos sintático-semânticos da língua, como o emprego dos falsos cognatos ou na aplicação de palavras em um contexto inadequado, como em “*I am in the first year*” ao invés de “*I am in the first grade*” (Eu estou na primeira série). O uso da palavra *year* se faz inadequadamente neste contexto, uma vez que em inglês se usa *grade* para referir-se à série estudantil.

Existem ainda, como mencionamos anteriormente, os erros interlinguais e os erros intralinguais (BROWN *apud* MAIA, 2009, pg. 39). Essas classificações se referem aos erros de competência que surgem a partir do instante em que os aprendizes começam a adquirir parte do novo sistema linguístico, de acordo com Krashen, Richards e Selinker *apud* Maia (2009).

Os erros interlinguais refletem a interferência da L1 na produção da L2 e acontecem entre línguas diferentes (MAIA, 2009, pg. 44). Esses erros também são conhecidos como interferência ou transferência negativa, já tratados no texto.

Já os erros intralinguais, são aqueles que resultam da aprendizagem de uma língua estrangeira sem influência da língua materna dos aprendizes. Eles ocorrem devido a transferência negativa de itens dentro da própria língua que se está estudando, como o uso de falsos conceitos, generalização de regras ou aplicação de regras parcialmente (MAIA, 2009, pg. 44).

Compreender como e porque esses processos ocorrem, é de grande relevância para o desenvolvimento de estratégias de ensino que amenizem os efeitos negativos sobre a aquisição da língua estrangeira por parte do aprendiz. O professor em sala de aula deve estar consciente desses fenômenos. Além da interferência no aspecto léxico-semântico, objeto desta pesquisa, iremos a seguir destacar brevemente algumas características sobre a interferência no aspecto fonológico e morfossintático. Para tal, tomamos como referência a

pesquisa realizada por Tomé, Sousa e Faleiros (2012) que contempla os aspectos em questão.

### **Interferência no aspecto fonológico**

Cada língua possui uma variedade de fonemas que compõem o sistema sonoro usado por seus falantes. Devido a essa particularidade, torna-se frequente por parte dos falantes de uma segunda língua a transferência dos sons da L1 durante a produção na L2, o que pode ser um grande desafio para o professor em sala de aula. O problema está no fato de que essa substituição de sons pode acarretar uma má compreensão do ouvinte ou até mesmo uma mudança de significado.

Nesta primeira parte da pesquisa, Tomé, Sousa e Faleiros (2012) buscam ressaltar os principais erros de transferência fonética cometidos por estudantes cuja língua materna seja o português brasileiro.

Em língua inglesa há uma grande distinção entre os sons /h/ e /r/, porém é comum encontrarmos falantes brasileiros generalizando o uso do /rr/ devido a proximidade deste som em palavras iniciadas com “h” em língua portuguesa. Isso pode resultar na produção indesejada de uma outra palavra durante a fala, como “*whole*” ao invés de “*role*” ou a palavra “*hight*” quando se quis dizer “*right*”. O inverso pode acontecer, onde nós obtemos “*rot dog*” ao invés de “*hot dog*”. POEDJOSOEDARMO (2004) fala sobre a inconsistência na

ortografia da língua inglesa e como isso nos leva a fazer escolhas erradas ao escrevermos.

Um outro aspecto muito importante que devemos destacar é a grande dificuldade dos brasileiros em discernir a diferença entre os fonemas /θ/ e /ð/ representados pelo dígrafo “th”. Isso se deve ao fato desses dois sons não fazerem parte do sistema fonético da língua portuguesa. Por esta razão, os falantes tendem a usar o som que acreditam estar mais próximo daqueles outros, o que acaba gerando equívocos de produção tais como “*tree*” ao invés de “*three*” ou “*sink*” ao invés de “*think*”.

Tomé, Sousa e Faleiros (2004) falam sobre como os sons passam a ser interpretados por nossa língua materna após chegarmos a uma certa idade. “A língua materna age como um ‘filtro’, se o som for reconhecido, não há problemas. Se o som não for reconhecido pela nossa língua materna, ele será reinterpretado de acordo com o seu sistema sonoro.”

Além das formas de transferência fonológica mencionadas acima, existe ainda os casos onde o aluno adiciona sons vocálicos onde na verdade não existem, podendo ocorrer no meio da palavra, como em “*adventure*” ao invés de “*adventure*”, no fim da palavra como em “*deski*” ao invés de “*desk*” ou “*booki*” ao invés de “*book*” e ainda no início da palavra, tal como em “*istar*” ao invés de “*star*”. Isso acontece devido a diferença entre o padrão silábico da língua portuguesa e o da língua inglesa (ALVES, 2012).

A língua materna afeta diretamente a forma que o aprendiz irá assimilar o som produzido em língua estrangeira e como irá reproduzi-lo. Para amenizar a transferência em L2 neste aspecto, o professor deve ter um olhar mais atento sobre a questão auditiva, estimulando a compreensão auditiva e abordando atividades que desenvolvam a consciência fonológica do aluno (ALVES, 2012).

### **Interferência no aspecto morfossintático**

Na pesquisa realizada por Tomé, Sousa e Faleiros (2012), as autoras investigaram a possível interferência da L1 nas produções escritas de alunos de um curso superior onde exige-se conhecimento da língua inglesa correspondente ao nível pré-intermediário da língua.

Segundo Maia *apud* Tomé, Sousa e Faleiros (2012), a escrita é uma das quatro competências linguísticas de maior nível de dificuldade para o aprendiz tanto na L1 quanto na L2. A exigência atribuída sobre a escrita para usar-se a forma culta da língua, exigindo assim um bom nível de conhecimento gramatical por parte do aluno, como também a interferência da L1, acabam muitas vezes gerando o medo e a insegurança no aprendiz e dificultando ainda mais a atividade.

A pesquisa constatou uma grande dificuldade por parte dos alunos em usar adequadamente o tempo verbal *Present Perfect*. As autoras destacam que isso acontece devido ao fato de que em língua inglesa, há distinção entre tempo e aspecto, o que não acontece em

língua portuguesa. Tomé, Sousa e Faleiros (2012) destacam ainda o uso incorreto do advérbio “*much*” nas produções dos alunos. Isso se dá em razão das diferentes formas de se dizer muito em inglês: *much, many, a lot of*. Foram ainda constatados erros de omissão, erros de generalização (*Overgeneralization*) e interferência da L1 em adição de plural à adjetivos e posicionamento dos mesmos.

### **Interferência no aspecto léxico-semântico**

Na pesquisa de Tomé, Sousa e Faleiros (2012) podemos encontrar algumas informações interessantes a respeito da interferência no aspecto léxico-semântico. O objetivo das autoras era de observar a perda ou não de significado das palavras da língua inglesa quando incorporadas à língua portuguesa.

De acordo com as autoras, a maioria das pessoas entrevistadas – um número de 10 pessoas – associou a palavra *box* ao lugar onde tomamos banho ou a vagas de estacionamento, diferente do significado real da palavra em língua inglesa que é caixa.

Segundo Tomé, Sousa e Faleiros (2012), metade dos entrevistados relacionaram a palavra *smoking* ao sentido de fumar ou fumando. O outro grupo associou a palavra a um traje de gala masculino ou terno. Observamos aqui que a primeira parte atribuiu um dos significados reais da palavra que é o de fumar ou fumando,

enquanto o outro sofreu a interferência do chamado *Brazilian English*<sup>1</sup> (IGREJA *apud* TOMÉ, SOUSA, FALEIROS, 2012, pg. 23).

Um outro termo mal compreendido pelos brasileiros segundo a pesquisa das autoras é a palavra *skate*. Enquanto para os entrevistados a palavra em questão é atribuída à uma pequena prancha com quatro rodas, em inglês, a palavra é usada para nomear um tipo de arraia encontrada na Inglaterra. De acordo com Jacobs *apud* Tomé, Sousa e Faleiros (2012), isso ocorre devido a associação com o termo *a pair of skates*.

Esses, dentre outros exemplos, nos mostram uma clara falha no que diz respeito ao processo de aclimação<sup>2</sup> dessas palavras ao léxico da língua portuguesa em relação ao aspecto semântico.

O vocabulário é um dos principais pilares na aquisição de um novo idioma. A forma como absorvemos e assimilamos novas palavras em uma L2 requer muita atenção por parte dos pesquisadores e vem crescendo cada vez mais o número de trabalhos nessa área (FONSECA, 2014, pg. 37). A transferência no aspecto léxico-semântico, mesmo em línguas sintaticamente distintas, pode auxiliar na aquisição de vocabulário e atribuição de sentido, como, por exemplo, nas palavras *student* em língua inglesa e estudante em língua portuguesa.

---

<sup>1</sup> De acordo com Igreja (2008), O termo “brazilian English” é usado para definir o uso de palavras que tem origem no inglês por falantes de Português Brasileiro.

<sup>2</sup> Segundo Barbosa (1990), aclimação é o processo de adaptação onde uma palavra de origem se adequa a fonologia e morfologia da língua que a toma.

De acordo com Ringbom *apud* Fonseca (2014), transferência lexical é a aplicação de uma hipótese de aprendizagem que prevê que itens lexicais são traduções equivalentes às, ou tem as mesmas características semânticas, de itens da L1 do aprendiz, bem como de alguma outra língua que ele conheça. Para Jarvis e Pavlenko (2010) a transferência lexical é a forma como o uso de palavras em uma determinada língua é afetado pelo conhecimento de palavras em uma outra. Conforme esses autores *apud* Fonseca (2014), se as palavras que conhecemos em diferentes línguas são mentalmente interconectadas, o nosso conhecimento de palavras em uma língua pode afetar a forma como aprendemos, processamos e usamos palavras em outras línguas.

As formas de interferência léxico-semânticas podem ser classificadas em duas categorias, segundo Ecke *apud* Fonseca (2014). Transferência de formas e transferência de significados.

Conforme Ringbom *apud* Fonseca (2014), a transferência de forma acontece quando uma palavra na língua-alvo se parece estruturalmente com uma palavra na língua-fonte. Essa transferência pode ser reconhecida em duas formas já mencionadas anteriormente: estrangeirismo e empréstimo. De acordo com Fonseca (2014), o empréstimo acontece quando usamos uma palavra na forma encontrada na língua-alvo, sem alterações influenciadas pela língua-fonte, como em “*I want a torta*” onde a palavra “*torta*” é usada no lugar de *pie*. Já o estrangeirismo, segundo a autora, acontece quando

usamos uma palavra da L2 com sua estrutura modificada com aspectos da L1, como em “O José está stalkeando a Maria”, onde o radical em língua inglesa “stalk” é acrescido do sufixo “ando”, utilizado no gerúndio do português brasileiro.

O processo de transferência de significado é mais complexo (FONSECA, 2014, pg. 38), pois o mesmo vai além da simples substituição de um item lexical por outro semelhante em sua forma. Essa transferência também pode ser dividida em duas categorias: extensão semântica e decalque. Na transferência por extensão semântica, o aprendiz assume que a palavra na L2 tem seu sentido correspondente ao da palavra na L1, como no exemplo citado pela autora “*in the hole have a cat*”. Neste caso, o aprendiz usou o verbo “*to have*” para indicar existência, onde, na verdade, deveria ter usado a fórmula “*there+verbo to be*”. Já o decalque semântico, este corresponde à junção de dois ou mais itens lexicais formando um terceiro, usando um padrão da L1 para se expressar na L2, como em “*He went look for the boy*”. Aqui a junção dos verbos “*went*” e “*look for*” evidencia uma estrutura usada na língua portuguesa, mas que não acontece na língua inglesa.

Fonseca (2014) destaca ainda a importância de se considerar a distância tipológica na análise das transferências léxico-semânticas, uma vez que, segundo Ringbom *apud* Fonseca (2014), em nenhuma outra área essa distinção é tão importante em comparação à área do léxico, pois o aprendiz pode fazer transferência envolvendo tanto

sentido quando forma, dependendo da semelhança reconhecida por ele.

É possível observar, diante dos elementos discutidos previamente, que há a possibilidade da interferência léxico-semântica influenciar a produção do aprendiz em outros aspectos da língua, como o morfológico e sintático. É importante que durante a realização de atividades em sala de aula os alunos sejam conscientizados sobre essas diferenças. Tornando-se conscientes acerca dessas distinções de significado entre as línguas, os aprendizes poderão minimizar as falhas na comunicação e também diminuir essa influência de maneira que ela não gere outras interferências durante a produção em L2.

### **Considerações finais**

Muitos avanços têm acontecido no que se refere aos estudos relacionados à aquisição de línguas e aos fenômenos causadores de problemas durante esse processo. Pudemos constatar que mais trabalhos vêm sendo publicados sobre o assunto o que nos desperta o interesse para pesquisar mais a fundo alguns desses questionamentos, bem como novos questionamentos surgem a partir dos mesmos.

Observamos que a interferência da L1 na aquisição da L2 é muito frequente e que essa, se não tratada adequadamente, pode levar o aprendiz a um estado de fossilização onde o mesmo ficará preso em um sistema linguístico desenvolvido por ele mesmo, que é a

interlíngua, correndo o risco de nunca alcançar a almejada fluência na L2.

Essa interferência acontece em todas as áreas da linguagem – fonológica, morfológica, sintática, lexical e semântica – carecendo um cuidado particular em cada uma delas.

A partir das pesquisas citadas durante o trabalho, dentre os diversos aspectos mencionados, a pesquisa de Tomé, Sousa e Faleiros (2012) relacionada aos aspectos semânticos nos levou a nos questionar até que ponto a interferência da língua materna ocorre nessa área da linguagem. Em quais situações essa interferência se manifesta não só no aspecto semântico, mas lexical também e qual seria a proposta de intervenção mais adequada para eliminar ou diminuir essa transferência. Buscaremos as respostas para tais questionamentos em pesquisa futura.

## Referências

ALMEIDA, J. M. P. **Transferência linguística e a tradução: barreira à tradução ou eficaz solução comunicativa(?)**. Dissertação (Mestrado em estudos de tradução) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Cidade do Porto, 2010.

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonéticos/fonológicos da L2. In: **Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa/org.** Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra...[et al]. – 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

\_\_\_\_\_. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: **Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa/org.** Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra...[et al]. – 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. Campinas: Pontes, 1990.

BARROS, K. C. G; MARTINS, H. F. Sobre o vocabulário no ensino de língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_. **A presença do português na escrita do aprendiz de inglês: um estudo sobre o emprego lexical**. Tese (Mestrado em letras) - Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

FONSECA, L. C. A. **Transferência léxico-semântica no multilinguismo**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-graduação em Letras, universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2014.

IGREJA, J. R. A. **Effective teaching: carrying out our noble pursuit**. *New Routes*, São Paulo, n. 34, p. 14-19, Jan. 2008.

GASS, S; SELINKER, L. Language transfer. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Language transfer in language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

JACOBS, M. **Como não aprender inglês: edição definitiva / Michael Anthony Jacobs**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

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

MAIA, A. M. B. **Os Erros de interlíngua na produção escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.pgla.org.br/site/index.php?option=com\\_content&task=view&id=306&Itemid=30](http://www.pgla.org.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=306&Itemid=30)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

MALMBERG, B. **Applied linguistics**. IRAL, v. 1, p. 111-2, 1967.

NEMSER, W. Approximate Systems of Foreign Language Learners. In: RICHARDS, JACK C. (Org.). **Error Analysis-Perspectives on Second Language Acquisition**. UK: Longman, 1994.

ODLIN, T. **Language transfer**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PILATTI, A; SANTOS, M. M. E. O domínio da língua inglesa como fator determinante para o sucesso profissional no mundo globalizado. **Secretariado Executivo em Revist@**. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo - RS, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://www.upf.br/secretariado/download/revista%20n4.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

POEDJOSOEDARMO, G. Por que ensinar pronúncia. In:\_\_\_\_\_. **O ensino da pronúncia: por quê, o quê, quando e como**. São Paulo: SBS Editora, 2004. cap.1, p. 1-10.

RODGERS, M. **Development in applied linguistics and language teaching**. IRAL, v. 27, n. 1, p. 1-18, fevereiro. 1981.

ROWLAND, C. F.; NOBLE, C. L. The role of syntactic structure in children's sentence comprehension: Evidence from the dative. In: **Language Learning and Development**, 7(1): 55-75, 2010.

SCHÜTZ, R. **Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition**. 2002. Disponível em: <[http:// www.sk.com.br/sk-krash.html](http://www.sk.com.br/sk-krash.html)>. Acesso em: 27 jan. 2018.

SOUSA, A. B.; TOMÉ, E.; FALEIROS, M. H. V. **A relação da interferência da língua materna nos aspectos fonológicos, semânticos e morfo-sintáticos da língua inglesa**. Revista Eletrônica do Curso de Letras. Uni-FACEF – Centro Universitário de Franca, Franca, v. 3, n. 1, 2010.

ZILLES, A. M. S. Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. In: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 143-161.

# A música como ferramenta pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa

Olga Matias Teles Honorato<sup>31</sup>

Cleber Cezar da Silva<sup>32</sup>

## **Introdução**

O contexto escolar brasileiro é algo desafiador, ao fazer uma análise comparativa de práticas pedagógicas utilizadas nos séculos anteriores, nos deparamos com inúmeras transformações significativas, pois atualmente lidamos com um público, que, inconscientemente, exige que sejamos mais criativos e inovadores, pois a utilização de práticas antigas, ferramentas ultrapassadas e metodologias não condizentes com a realidade do aluno, já não são mais suficientes para suprir as necessidades do atual cenário educacional no Brasil.

Foi nesse contexto, que percebemos que o maior desafio do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), assume assim mais um desafio: tirar o aluno da passividade, indo ao encontro a metodologias criativas, elaborando aulas e projetos diferentes, utilizando atividades que tenha ligação direta com as

---

<sup>31</sup> Especialista em Planejamento Educacional e Educação Inclusiva e Especial. Professora da SEDUCE-GO e SME – Cristalina-GO.

<sup>32</sup> Doutorando em Linguística, PPGL/UnB. Professor do IF Goiano – Campus Urutaí.

atividades cotidianas da vida desses educandos, com aulas mais dinâmicas e interativas.

Desse modo, constatamos que ao utilizar a música como ferramenta pedagógica, esta atividade além de contribuir com o desenvolvimento corporal, cognitivo, linguístico e entre outros, é uma linguagem que comunica e expressa sensações, sentimentos e está presente nas mais diversas situações. A partir dela, podemos interagir com o meio, reviver lembranças e emoções, assim, auxiliando na formação de um indivíduo sensível, crítico e participativo com múltiplos olhares sobre a sociedade que pertence.

Segundo Freire (1996), o professor deve ser criativo, curioso, inovador, pesquisador e grande estudioso, pois ninguém ensina aquilo que não sabe. A criatividade do professor ao trabalhar a música em suas aulas pode “colorir” o ambiente escolar e dar um novo significado ao ensino-aprendizagem. Mas isso não é o suficiente, é necessário que o professor conheça as possibilidades metodológicas, para trabalhar os conteúdos ligados às tecnologias, através de atividades criativas e contextualizadas.

Por essa razão, faz-se necessário uma reflexão sobre a importância dos recursos didáticos, através de uma proposta que justifique a sua utilização, pois:

Os recursos interferem fortemente no processo de ensino e aprendizagem; o uso de qualquer recurso depende do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos

que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida, visto que a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o ensino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento (LORENZATO, 1995, p. 4).

Partindo desse pressuposto, o uso correto da música trará resultados efetivos em sala de aula, ajudando tanto na concentração, quanto no relaxamento da mente e do corpo. Desta forma nos propusemos a partir dessas discussões apresentar os resultados de uma atividade lúdica, por meio da música *Tudo diferente*, Maria Gadu, em uma turma do 7º ano, de uma Escola da rede estadual de educação, no município de Cristalina-GO. Com a finalidade de contemplar os conteúdos de pronomes indefinidos e verbos no presente do indicativo. Contudo, além de ser utilizada a música como uma atividade lúdica, desenvolve aptidões musicais no futuro, como também no aprendizado de outras disciplinas, contemplando o processo da interdisciplinaridade na escola.

### **A relevância do ensino de Língua Portuguesa e o papel do professor**

Desde a década de 80 que a preocupação em melhorar a qualidade de ensino da Língua Portuguesa tornou-se fator primordial no cenário educacional brasileiro. A aprendizagem é preocupação de todos: família, educadores e da sociedade em geral, pois através dela

depende o futuro do ser humano independente de classe social, etnia, sexo ou crença religiosa.

Aprender a *Língua Portuguesa* é complexo e de difícil aprendizagem em relação às outras áreas de conhecimento, pois trata-se de uma disciplina que mostra um índice significativo do fracasso escolar em relação à questão de leitura, escrita e interpretação de textos, dados e fatos.

Esta dificuldade está presente desde a Educação Infantil e perpassa o Ensino Superior, pois os indivíduos apresentam grandes dificuldades na compreensão de textos e de comunicar-se com o meio. Este fator fez com que os profissionais de Língua Portuguesa mudassem sua postura mediante os conteúdos que estão ensinando e às metodologias utilizadas para tornar o aprendizado mais significativo, efetivo e atraente.

Percebendo a importância fundamental da linguagem em sociedade, especialmente no que se refere ao domínio eficaz da leitura e da escrita, transformações começam a surgir, ou pelo menos, foram propostas, no final do século passado em relação ao ensino da língua materna no Brasil.

De acordo com as ideias de Freire entendemos que: “Ensinar exige risco, aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma

tradição ou marca uma presença tempo continua novo'. (FREIRE, 2007, p. 35).

Partindo dessa concepção, percebemos o quão importante é o papel do professor como mediador, durante o processo de *aprendizagem da língua*, independente do critério usado, pois cabe a ele mostrar ao aluno a importância que o ensino da linguagem deve ultrapassar o ensino mecânico de regras e normas, é preciso que o professor seja capaz de propor ao aluno um ensino que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume. Principalmente, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias. Daí o primeiro passo do *educador*, que deve tornar a sala de aula um espaço onde cada sujeito tenha o *direito à palavra* reconhecido como legítimo.

O educador é a peça – chave do processo educacional, pois é ele que utiliza seu conhecimento para potencializar o aprendizado dos alunos. E, para que haja efetividade neste processo é necessário promover um ambiente onde todos os envolvidos se interajam mutuamente.

Desse modo, percebemos através dos resultados negativos dos nossos alunos nas avaliações nacionais e internacionais como no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e no PISA (Programa Internacional de

Avaliação), que o ensino de Língua Portuguesa necessita urgentemente de renovações transformadoras.

Estes resultados negativos de desempenho de nossos alunos, de certa forma, nos chocam e mostram que a forma que estamos ensinando a Língua Portuguesa não está atingindo o nível desejado de uma aprendizagem eficiente, de alguma maneira estamos falhando e não estamos oferecendo aos nossos educandos as ferramentas pedagógicas necessárias para que eles aprendam a utilizar a língua de forma eficiente.

Não é nosso intuito achar culpados ou apontar o professor de Língua Portuguesa como o responsável pela ineficiência do ensino, pois sabemos que a educação enfrenta vários problemas atualmente. No entanto, cabe aos professores da área de linguagens refletir maneiras criativas de conduzirem o ensino, para que os alunos ampliem sua competência linguística e habilidade no uso efetivo de sua língua materna dentro e fora da escola. Portanto, é imprescindível que os profissionais da área procurem trabalhar de maneira mais dinâmica e inteligente com seus alunos, dando-lhes condições para usar a língua com eficiência nas diversas situações comunicativas.

Segundo Charlot (2005, p. 55) “[...] uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo com o saber”. O desejo de aprender é intrínseco ao ser humano e só é saciado quando se alcança o prazer. E, para que os estudantes alcancem esse prazer em aprender a língua, é necessário que os educadores reflitam sobre suas práticas

pedagógicas e encontrem maneiras de oferecer o ensino de forma atraente, prazerosa e motivadora.

Tendo em vista as avaliações acima citadas, percebemos que o objetivo principal de ensinar a Língua Portuguesa não é apenas avaliar se o aluno conhece, domina, classifica ou sabe aplicar com propriedade as regras da gramática normativa, mas sim verificar a competência de ler, compreender, interpretar, relacionar informações e produzir textos.

Nesse sentido, segue as sete competências elaboradas por Bernardo Toro (2002, p.25) onde mostra que a escola deve desenvolver no processo educacional dos alunos estes códigos da modernidade:

i) domínio da leitura e da escrita; ii) capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; iii) capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; iv) capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; v) receber criticamente os meios de comunicação; vi) capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; vii) capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.

A Partir do estudo dessas competências, percebemos que há grandes possibilidades de conexões entre a Linguagem e suas Tecnologias com as demais áreas do conhecimento, o que damos o nome de interdisciplinaridade. A **interdisciplinaridade** começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais

presente e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e os Parâmetros Nacionais Curriculares, em 1997. Além da sua grande influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática de professores.

Desta forma, observamos em Ponso (2008, p.14), que a música como ferramenta de aprendizagem auxilia no processo da interdisciplinaridade e reforça dizendo, que “a música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendida em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja matemática, literatura, ou a história.”

E, segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das áreas do conhecimento e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. É importante ressaltar que o direcionamento do processo de ensino necessita do conhecimento dos princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas organizativas.

No Brasil discute-se cada vez mais a necessidade de investimentos em educação de qualidade com o intuito de reduzir as desigualdades sociais e educacionais no país. É impossível falar em qualidade de educação, de ensino, sem falar da formação do professor, questões que estão claramente interligadas. A práxis pedagógica do professor poderá contribuir para melhorar a qualidade

do ensino, visto que, são as transformações sociais que irão gerar as transformações no ensino.

Neste sentido, desperta uma inquietação dos professores, em relação à prática pedagógica e a necessidade da reformulação da profissão docente que rompe com os antigos paradigmas conceituais do professor tradicional, acadêmico, enciclopedista, autoritário, transmissor de conhecimentos prontos, acabados, com postura de ser “o dono da verdade”, com receitas e procedimentos de intervenções planejadas, numa forma mecânica do ato de ensinar (MIZUKAMI,1986).

Nesse contexto, observa-se que a ênfase do processo ensino-aprendizagem é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor de forma mecânica, onde os pressupostos da aprendizagem são baseados na mecanização, na repetição e na recapitulação de conteúdo.

Atualmente nos deparamos com uma nova realidade educacional onde o professor assume a posição de “condutor” do conhecimento e o seu aprendiz é visto como um ser autônomo, operante e apto a conquistar o seu próprio saber. Baseado nessas concepções, retomamos o olhar para o ensino de Língua Portuguesa e percebemos, que enquanto profissionais da área, devemos como objetivo colocar os nossos alunos na posição de protagonistas no processo ensino-aprendizagem. Percebendo assim, a necessidade de se aplicar métodos criativos, docência compartilhada, práticas

inovadoras, projetos, ensino contextualizado, aulas dinâmicas e interativas para dar uma nova roupagem ao aprendizado.

Para tanto, que o profissional de Língua Portuguesa ou os demais profissionais envolvidos em outras áreas do conhecimento é necessário aplicar uma prática pedagógica que esteja em consonância com a realidade do aluno, uma prática social e política, pois não se pode conceber a educação sem um vínculo sócio-histórico. Segundo Aranha (1996), a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.

De acordo com as afirmações de Aranha (1996), percebemos que uma maneira de oferecer um ensino de qualidade aos nossos educandos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) é utilizar de formas lúdicas para auxiliar no processo ensino-aprendizagem as aulas de Língua Portuguesa como ferramenta pedagógica com o objetivo de tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficiente.

### **Observando a conceituação de música**

A música é expressão do pensamento humano, linguagem que comunica e expressa sensações, sentidos e está presente nas mais diversas situações do cotidiano, também, uma forma de denúncia das mazelas do ser humano, como observado em muitos contextos sócio-histórico do Brasil. E, uma combinação de ritmo, harmonia e melodia, de maneira agradável ao ouvido. No sentido amplo é a organização

temporal de sons e silêncios (pausas). No sentido restrito, é a arte de coordenar e transmitir efeitos sonoros, harmoniosos e esteticamente válidos, podendo ser transmitida através da voz ou de instrumentos musicais.

É notório que a música evoluiu através dos séculos, resultando numa variedade de gêneros musicais, entre eles, a música sacra ou religiosa, a erudita ou clássica, a popular e a tradicional ou folclórica. Cada um dos gêneros musicais possuem uma série de subgêneros e estilos. E, com isso agregando os mais variados gostos dos amantes e ouvintes dos estilos musicais, já que ela é uma forma de expressão de sentimentos.

A palavra música é de origem grega - vem de *Musiké Téchne* – que quer dizer, “a arte das musas” e se constitui, basicamente, de uma sucessão de sons, entremeados por curtos períodos de silêncio, organizada ao longo de um determinado tempo. A música é uma combinação harmoniosa de sons, cujo objetivo é transmitir o que é belo.

Embora seja uma tarefa complexa buscar uma definição geral para a Música, a cultura Ocidental a define como: a arte dos sons. Por possuir um caráter discursivo, onde uma série organizada de manifestações sonoras é apreciada e decodificada pelo cérebro ao longo do tempo, ela, ainda, pode ser considerada uma linguagem, onde se expressa os mais variados sentimentos, porém, deve ser ressaltado seu caráter não-verbal, pois os elementos portadores de

sentido (significantes) dos quais o discurso musical trata não são objetivos, e de acordo com Benveniste (1969, p.58-59),

A 'língua' musical consiste em combinações e sucessões de sons, diversamente articulados; a unidade elementar, o som, não é um signo; cada som é identificável na estrutura da escala da qual ele depende, não sendo dotado de significação. Eis o exemplo típico de unidades que não são signos, que não designam, sendo somente os graus de uma escala na qual se fixa arbitrariamente a extensão. Temos aqui um princípio discriminador: os sistemas fundados sobre unidades dividem-se entre sistemas com unidades significantes e sistemas com unidades não significantes. Na primeira categoria coloca-se a língua; na segunda, a música.

Portanto, a música por si só não oferece elementos semânticos, cabe ao professor de Língua Portuguesa articular ações pedagógicas que envolvam som e signo. Dessa forma, o ouvinte será capaz de além de decifrar o som será capaz produzir o seu próprio conhecimento a partir da música. E, correlacionando com sua vida e assim, fazendo jus da música em seu processo de formação humana e educacional.

Na contemporaneidade há inúmeras definições para música. E, de modo geral, definir música não trata-se de uma tarefa fácil. E, Vaggione (2001) comenta que ninguém pode dizer o que é música, a não ser por proposições normativas, por que "música em si" é de fato algo não demonstrável e sua prática não é nem arbitrária nem baseada

em fundações físicas ou metafísicas. Contudo, apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que englobe todos os significados dessa prática. Por trás dessa complexidade de definições, a música é considerada uma arte que leva o ser humano a se comunicar de uma maneira verbal e não-verbal de forma harmoniosa e equilibrada, até mesmo de forma cinestésica.

Gainza (1988, p. 22) ressalta que: “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no ‘a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”. E, de acordo com Weigel (1988, p. 10) a música é composta basicamente por:

i) **som**: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído; ii) **ritmo**: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos. iii) **melodia**: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons; iv) **harmonia**: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

E, nesse sentido a construção musical parte da formação humana, já que é quem a cria é o ser humano e, também, a estabelece em seu meio como uma forma de entretenimento e satisfação de prazeres, tonando-se assim um estímulo ao desenvolvimento e

aprendizagem do ser humano. Desta forma, De acordo com Wilhems *apud* Gainza (1988, p. 36):

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem.

Nesse sentido, percebemos que música acontece como ferramenta de aprendizagem no Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) em muitos momentos, e os estudantes gostam da melodia e reagem com alegria e satisfação perante as atividades que a mesma está inserida, assimilam os conteúdos, a contagem de numerais, a expressão corporal se desenvolve com atividades de gestos e de dança como até mesmo as cantigas de roda que trabalham a interação e socialização dos adolescentes em seu grupo social.

### **A música como ferramenta pedagógica no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**

O ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade tem sido soterrado por diretrizes e normatizações que estabelecem a viabilidade das habilidades e competências estabelecidas nas diretrizes do ENEM e nos descritores de provas externas. E, a partir

dessas premissas objetivamos neste trabalho apresentar as contribuições da música *Tudo diferente*, Maria Gadu, no ensino de língua portuguesa, mais precisamente nos conteúdos de pronome indefinido e verbos no presente do indicativo. A escolha da música não foi aleatória, pois no contexto era a que melhor trazia um número significativo de pronomes indefinidos e verbos no presente do indicativo, é também uma MPB e sua musicalidade impar no universo musical.

O desenvolvimento dessa atividade foi projetado a partir da observação e prática em sala de aula de forma a elucidar o conteúdo a ser trabalhado, bem como motivar os educandos com ênfase no lúdico. Essa metodologia, parte-se de uma pesquisa-ação, que

Em resumo, as origens da pesquisa-ação com Lewin apontam para uma investigação cuja meta é a transformação de determinada realidade, implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção da mudança de percepção e de comportamento (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 216).

A par dos objetivos e metodologia estabelecida, partimos para o procedimento da execução da sequência didática, que de acordo com Dolz, Noverraz & Scheuwly (2004) é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um

gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever.

Desta forma, o primeiro passo foi apresentar aos alunos a finalidade da música no ensino de línguas, partindo das contribuições de Leite (1997, p.24),

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culta, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la [...]. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes [...].

Neste sentido vale observar que a linguagem é uma forma de interação humana, e no decorrer de sua vida o homem convive com diferentes tipos de linguagem, na qual vai se aprimorando e construindo na interação com o outro o seu código linguístico. E, a linguagem é entendida por Bakhtin (2010) de tal modo que o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que, é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade.

Visto isso, destacamos as palavras de Pinto (2001, p.224) que

A Música é definida por Merriam como um meio de interação social, produzida por especialistas (produtores) para outras pessoas (receptores); o fazer musical é um comportamento aprendido, através dos quais sons são organizados, possibilitando uma forma simbólica de comunicação na interrelação entre indivíduo e grupo.

Como a linguagem é a expressão do pensamento observamos em Duarte (2011), que a música de alguma maneira nos apropriamos dela e criamos algum tipo de representação sobre a mesma. Os jovens detêm de alegria ao se encontrarem e comunicar-se com outros jovens e pessoas, a partir do contato com suas músicas, executadas ou simplesmente ouvidas, já que vivem, acolhem e levam em conta à diversidade cultural, o que lhes parece com frequência ser o valor essencial na escuta e nas atividades musicais. Assim, a linguagem é formada e transformada por esses jovens por meio da música, que em sua maioria a toma como forma de suas próprias expressões.

Dada a apresentação e finalidade da música no ensino de língua portuguesa e justificar que a mesma é uma linguagem e expressão do pensamento, que vem ao encontro da formação humana, partimos para a execução da atividade com música na finalidade de o aluno observar os pronomes indefinidos e os verbos no presente do indicativo. Nesse interim, fizemos uma breve explanação da definição das duas classes gramaticais e suas finalidades, em nenhum momento

nos colocamos a serviço da gramática tradicionalista (normativa), sempre preocupamos em contextualizar o ensino da gramática.

Após explicar a finalidade de pronome e verbos, foi entregue aos alunos uma folha que continha a letra da música com algumas lacunas que deveria ser preenchida por eles, e depois da realização ouvimos todos juntos a música para perceber se tinham completado a atividade de forma correta. Alguns alunos perceberam de imediato que haviam respondido partes trocadas, mas em um segundo momento fizeram a correção.

E, no decorrer da aplicação desta atividade, percebemos que novas estratégias são de suma importância para obter melhores resultados nas atividades escolares e a música é uma forma lúdica de aprendizagem, pois ela contribui no conhecimento do ser humano auxiliando na emoções e sentimentos permitindo as ações e percepções sem medo de fracassar tornando assim bem preparado para a socialização. Pautado em Soares (2008, p. 209) podemos confirmar que a “utilização da música como recurso didático foi uma constante [...] considerávamos inovadora a análise de letras de música, e satisfatória a utilização do método ‘ouvir e interpretar’”. E, também, auxiliando na compressão de conteúdos que talvez de uma outra forma seria menos prazerosa não teria êxito.

E, ainda, a música desperta a atenção dos alunos, contribui para a concentração e o foco no momento da aula e ainda proporciona maior participação dos estudantes no processo de ensino-

aprendizagem. É algo ideal para que a relação entre professor e aluno não fique pautada apenas por verticalidade hierárquica, em que um ensina e outro aprende. Cada vez mais, a horizontalidade dessa relação é priorizada por pedagogos e educadores de diversas áreas. E, de acordo com Faria (2001, p.24) “A música como sempre, esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação.”

Ao desenvolver a atividade lúdica com a música, é perceptível a concentração e desempenho do aluno, daí é válido destacar que a música é um recurso didático privilegiado, no qual é necessário criar subsídios para que a linguagem musical faça parte do cotidiano escolar dos estudantes, em diferentes práticas de ensino e nas demais disciplinas.

Destacar a música como ferramenta pedagógica no construto do processo ensino-aprendizagem, é perceber a escola como um ambiente social. Como tal, precisa permitir uma interação agradável entre o corpo docente e discente. Os estudantes estão em um processo contínuo de aprendizagem e de desenvolvimento de suas habilidades e competências e a escola, enquanto espaço institucional para transmissão de conhecimentos, precisa dar condições para que esses dois processos caminhem juntos. Para isso, é necessário promover um sistema de aprendizagem interativa e atrativa.

E, com isso cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam estar em relação com um número variado de produções musicais não apenas vinculados seu ambiente sonoro, é preciso mostrar outros ritmos musicais para se trabalhar a diversidade cultural e a interação entre os seus alunos. A música em sala de aula, além de facilitar o trabalho pedagógico, também promove nos alunos uma melhor compreensão nas atividades, justamente por deixar fluir suas emoções, sentimentos, experiências e habilidades criativas, conseguindo se expressar de forma mais espontânea.

### **Considerações Finais**

Ao considerarmos que o ensino nas bases da formação educacional deve ser repensando e planejado de forma sistemática, nos faz perceber que é necessário o profissional da área de linguagens (re)avaliar a sua concepção mecânica do ensino, para que a aprendizagem aconteça verdadeiramente. O educador no seu ensinar, está em permanente fazer, propondo atividades, encaminhando propostas aos seus alunos. Por essa razão que sua prática pedagógica deve ser pensada e refletida para que o ensino não caia na reprodução, mas no construir conhecimentos.

Percebemos também a necessidade que os problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa sejam solucionados, como por exemplo, a dificuldade que nossos alunos encontram ao ler,

escrever, compreender e interpretar textos desde aos mais simples aos mais complexos, sem mencionar nas normas estabelecidas pela língua, que são essenciais para um escritor.

A partir dessas observações, percebemos que é preciso propiciar condições para que o educando possa fazer relação entre o seu cotidiano e as novas descobertas, sendo capaz de interpretar e perceber que a leitura e a escrita são práticas sociais utilizadas para expressar sentimentos, ideias e conhecimento. Pode-se dizer que são muitos os desafios encontrados ao longo do ensino da Língua Portuguesa, todavia o professor pode e deve fazer a diferença em sala de aula.

Por essa razão, que propusemos a atividade lúdica com a música em nossas aulas de Língua Portuguesa para dar uma nova roupagem ao aprendizado, pois uma prática inovadora, o comprometimento e a responsabilidade dos educadores que tornarão o ensino significativo e com bons resultados. Isso pode ser detectado nos exames bimestrais aplicados aos nossos alunos, pois os conteúdos que foram trabalhados a partir de músicas, foram assimilados de forma contundente. Tivemos ainda, a sensibilidade de observar com eles que a música não deve se basear apenas em letras, mas também no cotidiano, mostrando que o ensino da língua materna faz parte do seu dia a dia.

A música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, valores culturais e facilita a comunicação

do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que está inserido. Ela não é apenas uma combinação de sons, de notas dentro de uma escala, com melodias, acordes, ritmos, tempo e contratempo, trata-se de um excelente instrumento de trabalho escolar porque, além de manter o ambiente alegre, pode como meio de socialização entre professor e aluno, auxiliar a percepção, estimular a memória e a inteligência relacionando-se ainda com habilidades linguísticas.

As atividades de musicalização no ensino não devem ser utilizadas apenas como uma atividade lúdica, mas como uma ferramenta pedagógica de combate às dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura, à escrita, à compreensão e interpretação de textos. E, ainda, a presença da música em sala de aula também favorece a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E.), pois os mesmos conseguem se perceber e interagir nos diversos momentos de expressão e contemplação das atividades.

O principal papel da música na escola, não é apenas uma experiência estética, mas trata-se de um instrumento facilitador da aprendizagem efetiva de línguas. É um instrumento capaz de tornar a escola em um lugar onde o processo ensino-aprendizagem flua espontaneamente num ambiente alegre e receptivo. E é, também, um instrumento de inclusão social onde a cada letra estudada pode abordar várias temáticas e assim, contribuindo para a formação de um cidadão crítico-reflexivo e sócio-histórico-cultural.

Por fim, a música é uma arte, um bem cultural que contribui para o desenvolvimento da inteligência e integração do aluno. E, em nossa atividade em sala de aula de Língua Portuguesa, ela foi capaz de propiciar um aprendizado significativo de forma lúdica e prazerosa, trazendo resultado positivo aos alunos e ao desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

## Referências

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2.ed. Ver. e atual – São Paulo: Moderna, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo-SP: Hucitec, 2010.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Ed. Pontes, Campinas, 1969.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação**. Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUARTE, M. J. F. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula**. 2011.Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

FARIA, M. N. **A música, fator importante na aprendizagem**. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. In: \_\_\_\_\_. **Questões de método da pesquisa em educação**. São Paulo-SP: Cortez, 2008, p. 211-218.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LORENZATO, S. Por que não ensinar geometria? **Educação Matemática em Revista. Sociedade brasileira em Educação Matemática – SBEM**. Ano III. 1º semestre 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PINTO, T. O. “Som e música. Questões de uma antropologia sonora”. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 44, no 01, p. 221-286. 2001.

PONSO, C. C. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VAGGIONE, H. Some Ontological Remarks about Music Composition Process. **Computer Music Journal**, 25 (1), 54-61, Massachusetts: MIT, 2001.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de Música**: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

# A Cor da Ternura e Gosto de África, práticas de leitura literária afro-brasileira

Rosimeire Gonçalves<sup>33</sup>

## **Introdução**

Acreditamos que o âmbito escolar é o espaço social propício aos educandos adquirirem conhecimentos necessários para sua formação intelectual, cultural e social. É com base nos referenciais encontrados na escola que crianças e jovens formarão seu caráter. Diante disso, é inegável o valor significativo dos textos literários para desenvolver nos alunos a sensibilidade e criticidade, necessários para o debate nesse espaço, objetivando construir uma escola aberta às discussões de políticas afirmativas raciais.

Vivemos em uma sociedade regada pela pluralidade de imagens, diferenças sociais e culturais. A escola, por sua vez, deve buscar em seu projeto pedagógico dar ênfase nas diferenças e nas relações que os indivíduos estabelecem consigo e com os outros, e de acordo com Louro (1997) a escola é o lugar que delimita espaços, os quais são instituídos a partir de símbolos e códigos adquiridos, que contribuirão mapeando o que cada um pode ou não fazer, separando,

---

<sup>33</sup> Aluna do curso Mestrado Profissional em História, UFG-RC. Professora da SEDUCE-GO e SME – Cristalina-GO.

agregando, elegendo, classificando e legitimando diferenças em suas identidades escolarizadas.

Entretanto, não é uma tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social. Um dos aspectos dessa exclusão que nem sempre é discutido no campo educacional, tem sido a negação das diferenças, dando a estas um trato desigual.

A escola pública, enquanto espaço privilegiado da vivência democrática e fomentadora do potencial criador de seus alunos contribuirá para a discussão e vivência da pluralidade cultural, na medida em que, entre outras estratégias e metodologias, conseguir democratizar o acesso ao livro de literatura de qualidade, incentivando a formação de professores e alunos leitores críticos. (BORBA, 2013).

Para Costa (2000), as práticas de leitura se apresentam ao mesmo tempo como um dos desafios, e uma ferramenta pedagógica da escola contemporânea, tornando-se então uma prática docente exitosa, no contexto da educação básica. E, com a disseminação das novas tecnologias, a transformação dos processos de produção de conhecimento possibilita novos olhares sobre as condições atuais das práticas de leitura na escola. É importante que nós professores, desenvolvamos nossas práticas tendo em vista à assunção das identidades e o respeito às diferenças. Como podemos trazer à nossa realidade escolar projetos de igualdade e respeito à diversidade? De

que maneira a escola pode tornar-se um território favorável à aprendizagem do convívio com a diferença?

Tentando satisfazer essa necessidade percebida nas turmas em que foram desenvolvidas o projeto “Leitura afro-brasileira em sala”. Trata-se de um movimento com intuito de promover, por meio literário, debates na sala de aula, com a função de humanizar e contribuir para formação, sobretudo, identitária e social desses alunos.

Neste projeto foram ofertadas inicialmente, duas obras literárias afro-brasileiras “A Cor da Ternura” novela da autora Geni Guimarães, leitura nas turmas de 6º Ano, matutino e vespertino, e “Gosto de África: histórias de lá e daqui”, de Joel Rufino, uma recolha de contos. As obras foram trabalhadas em caráter de leitura dirigida, em que as turmas foram divididas em grupos sendo feita a leitura e posteriormente a apresentação aos demais alunos por meio de dinâmicas próprias.

Foram selecionados autores da literatura infanto-juvenil que trabalham com a desconstrução de modelos clássicos tradicionais, ou que fazem denúncias de algum tipo de opressão, que promovem rupturas com o discurso dominante.

Nessas literaturas os negros não serão mais os bandidos, os sujeitos, os escravos que são apenas uma mercadoria, as prostitutas e ou analfabetos. Os textos literários usados refletem a cultura africana e afro-brasileira, de modo que os alunos, inclusive os pertencentes à

etnia negra, venham compreender a importância e contribuição cultural e social dada pelo povo africano e seus descendentes na construção de nossa sociedade (CUTI, 2010). É nesse contexto, que o presente trabalho busca avaliar a importância e a capacidade que esse tipo de literatura exerce na formação de opinião, desconstrução de estereótipos e construção de uma identidade negra.

Como nos afirma Antônio Cândido (1995, p. 186) “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal [...] pelo fato de dar forma aos sentimentos e visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”, uma vez que possui essa capacidade ímpar de formar pessoas mais humanizadas capazes de ter opiniões e atitudes seguras através dos conceitos que as obras literárias podem proporcionar. Pois ela deverá fazer pensar, questionar, decifrar e interrogar e, depois de nos exigir algum esforço, nos fará sair dela diferentes, transformados de alguma forma. E para nos transformar, deverá nos tocar, viver dentro de nós.

Ressaltamos ainda, para a disseminação e acessibilidade dessa literatura a importância da implementação da Lei nº. 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, que vem trazer o tema pluralidade cultural para ser pensado e vivido por professores e alunos, já que historicamente, temos tido dificuldade em lidar com a temática do preconceito e da discriminação étnica.

Trabalhar com a percepção da existência da diferença, obriga-nos a rever valores, posições e relações de preconceitos. Não dá para se trabalhar com educação multicultural apenas na coordenação, na biblioteca, na sala de estudo individual, no computador, através dos textos e da palavra escrita (TRINDADE, 2013). O outro e nós temos uma mente, produzimos palavras, poesia, mas temos também um corpo que tem cheiros, cor, texturas, sabores e expressões corporais. E esta percepção só se dá realmente com o contato, e no encontro que o diálogo coletivo nos proporciona.

Sendo assim, para se desenvolver uma educação antirracista é necessário entender que, a escola é um lócus por excelência da criação de uma sociedade desracializada, longe das construções distorcidas sobre a África e sobre o negro. E para isso podemos nos utilizar da literatura voltada para o público infanto-juvenil. Com base no exposto, o objetivo deste trabalho é compreender as implicações do projeto “Leitura Afro-brasileira em sala”, no que se refere à capacidade de desconstruir estereótipos ao negro, ao mesmo tempo em que contribui na construção de uma identidade que valorize a cultura e a estética negra.

A pergunta norteadora dessa pesquisa foi: “De que maneira o estudo da cultura africana e afro-brasileira com alunos do ensino fundamental influencia na autoestima do aluno negro?”, em que fui trabalhando a hipótese de que o estudo da cultura pode contribuir na construção de uma autoestima positiva, baseada nas informações

sobre as contribuições do povo negro e estudos da cultura africana que valorizem o negro no autorreconhecimento como ser histórico e social, que se (re) constrói na convivência com o outro e o conhecimento de sua origem e suas raízes, pondo por terra estereótipos que inferiorizam sua autoimagem.

### **Metodologia de investigação e os procedimentos metodológicos**

Este trabalho é de caráter qualitativo, dividido em dois momentos. Num primeiro momento foi realizada a leitura das obras literárias, orientação e organização das dinâmicas de apresentação. Essa etapa do projeto foi fundamentada em Cossom (2006), seguindo os passos da motivação, introdução, leitura e interpretação das obras.

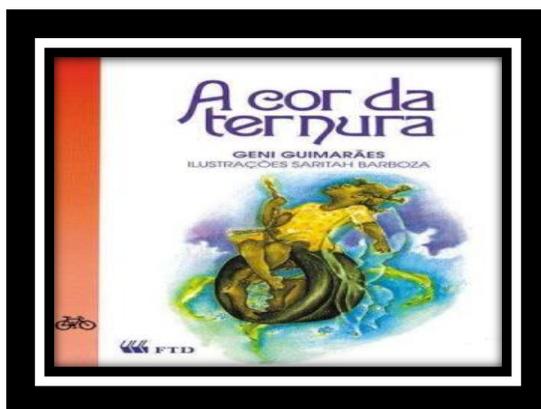
Posteriormente, foi realizada a aplicação de um questionário direcionado apenas aos alunos negros, com o intuito de analisar o impacto e a contribuição das leituras para esse público em especial. A metodologia utilizada foi o estudo de caso. No estudo de caso, o objeto de pesquisa é analisado de forma bastante profunda. Essa forma de pesquisa tem como objetivo conhecer “como” e “por que”, trazendo evidências, uma investigação de uma situação específica, particular (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

O estudo de caso em questão ocorreu em um Colégio Estadual, situado no município de Cristalina – Go. As turmas que participaram da execução foram o 6º e 8º Ano a escolha foi devido às obras literárias pertencerem ao planejamento curricular das turmas, desta forma

corroboraram para execução e prática tanto da leitura, como para a formação integral dos educandos na temática em discussão.

O projeto “Leitura Afro-brasileira em sala” e posteriormente a pesquisa de dados foram realizados com alunos cursando as séries do 6º A (30) alunos e B (31) alunos, destes sendo (21) negros e no 8º (35) alunos, dentre os quais (10) são negros. Assim, a primeira etapa da pesquisa envolveu 96 alunos, e a parte de coleta e análise de dados 31 alunos negros.

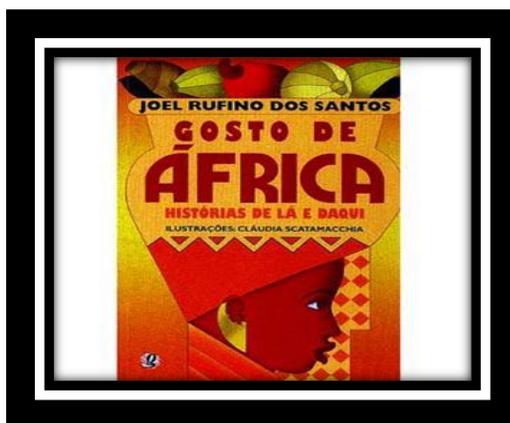
A priori se deu a escolha das obras selecionadas, o critério de escolha inicial, é que fossem obras que apresentassem uma boa crítica, visando uma aceitação prazerosa do público juvenil, que abordassem a temática da negritude ao mesmo tempo de forma lúdica e que provocassem enfrentamentos. Depois de muita pesquisa foram escolhidas A Cor da Ternura de Geni Guimarães (1989), para os alunos do 6º Ano.



A Cor da Ternura trás não só a problemática da discriminação racial em nosso país, mas também traz uma história de solidariedade

entre mulheres onde vemos traçada a trajetória de uma menina inserida em uma sociedade cujos valores não representam sua identidade. Esta obra busca refletir sobre a importância da mulher afrodescendente na formação da família, buscando suas verdadeiras raízes, isto é, o resgate de sua cultura e etnia, sem se deixar abater pelas dificuldades enfrentadas, além de ser um uma história de auto descoberta para a personagem Geni, à medida que cresce como mulher, se descobre como mulher e negra na sociedade brasileira.

Para o 8º ano, a obra selecionada foi “Gosto de África: histórias de lá e daqui”, de Joel Rufino (1988), uma recolha de sete contos, desses, três situam-se no continente Africano, narrando mitos, lendas e tradições negras de lá; e quatro se situam em terras brasileiras, retratando, além de casos populares daqui, e a representação de personagens da história do Brasil que ficaram esquecidos pela história oficial.



Logo após a leitura pelos grupos, a apresentação ficou organizada da seguinte forma: a turma foi dividida em sete grupos, os sete contos do livro foram sorteados para cada um dos grupos. Cada grupo de alunos ficou responsável pela leitura do conto e pela pesquisa dos personagens e de outras lendas e mitos que se relacionavam com o que leram para a exposição aos demais. Da mesma forma se deu com “A Cor da Ternura” que teve seus capítulos divididos em pequenos grupos para serem apresentados aos demais colegas do 6º Ano.

Nas aulas seguintes, cada grupo ficou responsável por apresentar a leitura de seu conto e de seu capítulo, a fim de que os demais alunos conhecessem a história completa e as narrativas dos contos. Após as exposições foram realizadas rodas de conversa com os alunos sobre os diversos temas abordados por eles nas histórias.

### **A escola: o espaço da pluralidade e a construção de identidades.**

São muitos os desafios diante da diversidade na educação básica, diante disso são necessárias medidas políticas que garantam para todos os grupos sociais, principalmente àqueles que se encontram histórica e socialmente excluídos, o acesso a uma educação de qualidade.

De acordo com Gomes (2013) há uma nova sensibilidade nas escolas públicas em relação à diversidade e suas múltiplas dimensões na vida desses sujeitos, a qual vem se traduzindo em ações

pedagógicas concretas de transformação no sistema educacional público em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Para que haja uma verdadeira inclusão da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente é preciso compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Portanto, nenhum avanço no sentido de lidar com as diferenças no cotidiano educacional não é neutro, nem ideal. Todos nós estamos marcados por nossas visões de mundo, por valores que foram introjetados pela sociedade em que vivemos ao longo da nossa existência, por ideias construídos ou apreendidos, por concepções a respeito da vida e do mundo (TRINDADE, 2013).

É muito importante pensarmos e buscarmos promover mudanças em direção a uma escola cidadã, comprometida com os direitos humanos e a construção de identidades que respeitem a contribuição de cada grupo étnico para a formação da sociedade brasileira. Segundo Lopes (2013, p. 102) “[...] tomar consciência de que o Brasil é um país multirracial, é reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, negros e indígenas também desempenham papéis relevantes e substantivos, são aprendizagens que precisam ser realizadas e que convergem para a educação das relações étnico-raciais [...]”.

Estudos em várias áreas mostram a necessidade de se construir uma verdadeira educação intercultural:

O multiculturalismo combate o que ele considera como uma forma de etnocentrismo, ou seja, combate à visão de mundo da sociedade branca dominante que se toma – desde que a ideia de raça nasceu no processo de expansão europeia – por mais importante do que as demais. (DEL PRIORE, 2013, p. 22)

Um dos motivos que produziu e reproduziu a desigualdade material e simbólica dos afro-brasileiros foi o silêncio historiográfico no que diz respeito à África e aos africanos escravizados que chegaram ao nosso país. As sociedades africanas foram entendidas a partir do ponto de vista da miséria e da barbárie, o africano era considerado como componente de uma raça inferior e, portanto, à margem da história e distante do uso da razão (ROCHA, 2003).

A democracia racial brasileira e a cordialidade são “mitos” que pretenderam invisibilizar, silenciar a existência do racismo, sem combatê-lo. Um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o afro-brasileiro é a tarefa de desnaturalização das desigualdades raciais. Para Gomes (2004) cabe a nós, educadoras e educadores, tal tarefa. E,

Talvez, um primeiro passo a ser dado pelas educadoras e pelos educadores que aceitam o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer

intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo. A partir daí, é preciso compreender que uma das características de qualquer racismo é sustentar a dominação de determinado grupo étnico/racial em detrimento da expressão da identidade de outros. É no cerne dessa problemática que estamos inseridos, o que significa estarmos em uma zona de tensão. (GOMES, 2004, p.6)

Diante disso, notamos a urgência de trabalharmos em sala o aspecto da identidade afro-brasileira, visando seu processo de empoderamento. Entendemos que isso fortaleça a autoconfiança desse grupo marginalizado em questão. O caminho escolhido foi o da literatura por acreditarmos que seja possível nos posicionarmos a favor de uma literatura que seja um espaço plural, acolhedor de várias leituras e análises, local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos e, desse modo, fonte que pode colaborar para a enunciação ou para a invisibilidade, para a valorização ou subalternidade das identidades.

### **Aspectos Identitários em A Cor da Ternura & Gosto de África: histórias de lá e daqui**

“A cor da ternura” retrata um conflito vivido por uma menina negra, pobre, que enfrenta dúvidas, incertezas e o preconceito de outras crianças na comunidade onde vive e na escola, e que, no

decorrer do enredo, constrói sua identidade a partir de experiências vividas desde sua infância até a fase adulta. A autora Geni Guimarães (1998) aborda nesta novela as dificuldades enfrentadas por afrodescendentes, referente ao racismo e ao preconceito, mas também nos apresenta outra visão da mulher negra, ou seja, uma imagem positiva, ao mostrar, por exemplo, a idealização da mãe pela menina, o respeito, o amor mútuo, como se observa no seguinte trecho:

Ela era linda. Nunca me cansei de olhá-la. O dia todo arrastava os chinelos pela casa. Ia e vinha [...] Quando me pegava no flagra, bebendo seus gestos, esboçava um riso calmo, curto [...] Revivia o riso dela mil vezes e à noite deitava-me mais cedo para pensar no doce cheiro de terra e mãe (GUIMARÃES, 1998, p. 13).

O livro retrata, também, suas experiências ao chegar à escola, quando a descoberta de sua cor vai se tornando mais evidente nos seus primeiros anos escolares, por meio do contato com outras crianças, e com esta todo o racismo e o preconceito que existem na sociedade.

[...] Dona Odete, com as costas da mão, limpava a lambuzeira, que eu, inadvertidamente, havia deixado em seu rosto. [...] (GUIMARÃES, 1998, p. 55).

[...] – Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na

lavoura. Além de tudo, estudar filho é besteira. [...] (GUIMARÃES, 1998, p. 73).

A partir desses exemplos (doídos diga-se, quando enfrentados por uma criança) a autora discorre sobre a questão da resistência e da construção de identidade, gerando reflexões sobre as questões étnicas. Sabemos que a omissão da escola em relação ao racismo e ao preconceito colaboram para que as crianças tenham uma percepção distorcida de si e dos outros. A falta de posicionamento do professor colabora para que as crianças brancas se sintam superiores às negras, e estas, por sua vez, se sintam inferiores.

[...] quantas vezes deviam ter rido de mim, depois das minhas tontices, em inventar cantigas de roda... Vinha mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães... Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dom Pedro da História. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seu país. Os idiotas dos negros, nada (GUIMARÃES, 1998, p. 67).

Embora haja uma preocupação da autora em valorizar os personagens negros na obra, o preconceito racial é colocado em primeiro plano, quando a menina está em meio às outras crianças, por exemplo:

[...] Boneca de piche, cabelo de bombril eram ofensas de rotina. (GUIMARÃES, 1998, p. 46).  
E se, no caminho, o Flávio me xingar de negrinha?  
– não quero saber de encrenca, pelo amor de Deus!

Você pega e faz de conta que não escutou nada. (GUIMARÃES, 1998, p. 47).

Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo! (GUIMARÃES, 1998, p. 65).

Já em outros momentos a autora nos mostra como a questão do racismo é naturalizada e transmitida dentro do seio familiar, contribuindo para uma imagem inferiorizada da criança/jovem em formação.

[...] Pelo amor de Deus, não vai esquecer o nariz escorrendo. Lava o olho antes de sair.

– Se a gente for de qualquer jeito, a professora faz o quê? – perguntei.

– Põe de castigo em cima de dois grãos de milho – respondeu-me ela.

– Mas a Janete do seu Cardoso vai de ramela no olho e até muco no nariz e...

– Mas a Janete é branca – respondeu minha mãe, antes que eu completasse a frase. (GUIMARÃES, 1998, p. 48).

Uma passagem bastante crítica e dolorosa é quando em meio aos sofrimentos enfrentados em função de sua cor, Geni passa por um processo de autonegação, apresentando, mais uma vez, dúvidas e incertezas sobre si, uma identidade em frangalhos.

Assim que terminou a arrumação, ela voltou para casa, e eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele. Daí, então, passei o dedo sobre o

sangue vermelho, grosso, quente e com ele comecei a escrever pornografias no muro do tanque d'água (GUIMARÃES, 1998, p. 69).

Por outro lado, seu pai aparece na obra como o incentivador da protagonista, pois, após perceber que ele desejava estudar os filhos, “[...] se apenas a gente pudesse estudar os filhos...” (GUIMARÃES, 1998, p. 72), Geni começa a definir a sua identidade, buscando realizar o desejo do pai, vencendo o preconceito da sociedade.

Meu pai chegou do trabalho na lavoura, tirou do ombro o bernal com a garrafa de café vazia e sentou-se num degrau da escada da porta da cozinha [...] Trouxe-lhe, e, ao desembulhar o fumo, ele deu com a cara do Pelé sorrindo no jornal [...] Este sim teve sorte. Lê aí pra mim, filha [...] Peguei o jornal e comecei a ler o comentário, que contava suas façanhas esportivas e dava algumas informações sobre a vida fantástica do jogador. [...] olhava no rosto do meu pai e ele soltava ameaças de risos (GUIMARÃES, 1998, p. 70).

Geni torna-se mulher e, com muito esforço, vai à luta. O trecho a seguir deixa visível a autoestima e aceitação da personagem, num constante processo de vir a ser.

Mulher, terminando o ginásio.  
Mulher, cursando o normal, a caminho do professorado cumprindo o prometido. Mulher, se fazendo, sob imposições, buscando forças para ser forte.

Mulher, cuidando da fala, misturando palavras, pronúncias suburbanas aos mil modos de sinônimos rolantes no tagarelar social requintado. Mulher, jogando cintura, diante das coações e preconceitos.

Mulher, contudo e apesar, a um passo do tesouro: o cartucho de papel. (GUIMARÃES, 1998 p. 81).

E esse trabalho de auto aceitação é observado ao longo de todo o livro, no qual percebemos a constante luta da protagonista, Geni, passando por diversas fases: as dúvidas e incertezas, início de uma formação de identidade, período de não aceitação de si própria e o preconceito na sociedade. Todas essas fases foram fundamentais para a formação/construção da sua identidade.

### **Gosto de África: histórias de lá e daqui.**

O livro é constituído de sete pequenos contos, os quais podem ser enquadrados em temas relacionados à mitologia, lendas e, até mesmo, fatos da História Afro-americana. As balizas, temporais e espaciais, são variadas: como adianta o título, as histórias têm lugar nas duas costas do Atlântico. Vai da origem dos faraós às lendas brasileiras, como a do Bumba-meu-boi.

Em “O Filho de Luísa”, é contada a história de Luísa Mahin e, seu filho, Luís Gama, importantes figuras da História do Brasil. Em “Bumba-meu-boi”, o autor nos mostra qual é a origem desta lenda que, até hoje, movimenta milhares de pessoas em festas no Norte do Brasil. Uma história de fé, cujo palco é a cidade maranhense de

“Bonsucesso dos Pretos”, é o enredo do conto homônimo da cidade. O conto “A Casa da Flor”, nos mostra, de forma muito bonita e singela, o valor do desprovido de valor.

“As pérolas de Cadija” narra a história de uma menina do Senegal, negra e mulçumana, que, com a perda da mãe, é criada por uma madrasta. Como nas narrativas populares, de onde beberam os narradores dos contos de fadas, a madrasta exige da enteada todos os tipos de sacrifícios carregados de maldade. Ao cumprir a tarefa absurda de caminhar cinco dias e cinco noites, por caminhos tortuosos, até a cidade de Dakar para lavar com a água salgada do mar uma colher, tendo às costas o seu irmão caçula, a menina se depara com as mais ardilosas armadilhas de criaturas como o Quibungo e o Abutre mortal, conhecido como Arranca-Corações. Para cumprir sua empreitada a menina é auxiliada por um mendigo, que, ao receber atenção e auxílio da menina, profetiza: “Espere anoitecer. Só lave a colher quando aparecer à lua. Você vai ver” (SANTOS, 2005, p.6). Superar os obstáculos e ser premiada é a paga de Cadija que, ao chegar ao mar e inserir a colher na água, recolhe pérolas e mais pérolas com as quais encheu sua canga. Estava rica a menina.

A narrativa de “A sagrada família” é situada no Egito (Rio Nilo), há dez mil anos e apresenta a história de Osíris, “um deus que tinha o corpo de homem” e tinha como esposa, Ísis. Acreditando que os egípcios já tinham realizado todas as proezas, ele deixou o comando do reino sob o encargo de Ísis e foi civilizar outras terras.

Ísis passara a infância na Núbia, centro da África. Segundo a tradição, após o dilúvio, Noé teve um filho negro de nome Cam. Cam se mudou para a África e teve dois filhos: Misr, que deu origem aos egípcios, e Caxe, que deu origem aos núbios (núbios ou cuxitas são a mesma coisa). Pois bem: Na Núbia, Ísis aprendera como se penteiam as rainhas e como se ressuscitam os mortos. Para se aproximar da tamargueira, sob a qual Osíris estava enterrado, ela se transformou num gavião (SANTOS, 2005, p.19).

O conto “O leão do Mali” traz a história de Sundiata Mari Djata, filho de Sogolon e Naré Maghan, o qual, mesmo sem ter andado até os sete anos de idade, cumpre a tradição de ser rei dos mandingas ao cumprir a profecia: dobrara “a vara cumprida e muito antiga de ferro” que virou arco. Com ela Sundiata fez a guerra contra os inimigos dos mandingas e fundou o Mali. Nasce daí a lenda do Leão do Mali, como ficou conhecido Sundiata.

Os contos míticos reúnem sabedorias milenares cujos princípios éticos conduzem, influenciam e atualizam o viver cotidiano das comunidades de base africana. Sendo de extrema importância e significado trazê-los para o dia a dia escolar.

Os contos, em sua originalidade, se constituem também em formas específicas de transmissão de valores religiosos, éticos e sociais da tradição dos mais velhos aos mais jovens. Eles se caracterizam como um aspecto da pedagogia negra iniciática, transmitidos numa situação, aqui e agora, a qual

faz alusão, constituindo a experiência vivida em sabedoria acumulada. A comunicação se processa de maneira direta, pessoal ou intergrupala, dinâmica, muitas vezes acompanhada por cânticos, danças e dramatizações” (LUZ, 1977, p. 60).

É inevitável de além dos contos, não nos encantarmos com as ilustrações. Cláudia Scatamacchia, quem as cria, capta de forma bastante efetiva o intuito do autor em difundir de forma clara e simples os valores e a cultura africana e afro-americana aos olhos infante-juvenis. Os desenhos são em escala de cinza, precedem cada conto, além de estarem presentes no decorrer destes convenientemente. São delicadas e, ao mesmo tempo, expressivas.

Joel Rufino dos Santos explora a presença de bons exemplos a serem seguidos tanto nas histórias ocorridas em solo africano, como nas acontecidas aqui, no Brasil, e o vocabulário acessível torna também acessível o mundo afro-americano ao jovem leitor.

### **Os Resultados do projeto “Leitura afro-brasileira em sala”**

Foi satisfatória a oportunidade de oferecer aos alunos esse momento de construção do saber que a educação interdisciplinar nos permite. Também acredito que para os educandos esse momento tenha sido especial, pois de forma coletiva, puderam construir conhecimento. Sobretudo, acerca de uma temática da qual eles, até então, não tinham se aprofundado.

Pude constatar que no decorrer das leituras e apresentação dos capítulos nos 6º Anos e dos Contos no 8º Ano, os alunos mostraram sensibilidade com esta temática e, ao mesmo tempo, curiosidade para aprenderem mais sobre o conteúdo trabalhado. Pois, embora estejamos em um país que conclama uma miscigenação de raça, cultura, credo, no dia a dia não é isso que os alunos veem, tendo em vista que muitos deles são pardos e negros.

O período de aplicação das atividades se deu em seis semanas, em que fui intercalando aulas de língua portuguesa e aulas de literatura (sendo o projeto aplicado nos dias de aulas destinado a essa última).

Os alunos esbanjaram criatividade para suas exposições, tanto dos capítulos do livro “A Cor da Ternura” quanto dos contos de “Gosto de África: histórias de lá e daqui”. Alguns grupos escolheram a peça de teatro para contar aos colegas seu trecho da história (Um grupo de meninas do 6º Ano “A” apresentou uma cena comvente do trecho em que Geni esfrega carvão em si para tentar retirar a tinta de sua pele). Teve grupo que apresentou o conto escolhido na forma de mural com painel de fotos (montado nas paredes da sala), um grupo do 8º Ano em que os integrantes curtiam o gênero musical “rap” fizeram uma apresentação de seu conto “O leão do Mali” em estilo de canção. Outro grupo organizou uma roda de capoeira e em meio à dança recitaram “As pérolas de Cadija”.

Foram seis semanas de muita leitura, envolvimento e interação, os alunos se dedicaram ao que foi proposto com bastante entusiasmo. Inicialmente encontravam-se meio apáticos, mas ao se darem conta, que eles contariam às histórias ao seu modo, como coadjuvantes da própria história, a ideia foi tomando forma e ganhando contornos.

Ao final de cada aula de apresentação, quinze minutos antes, organizávamos rodas de conversa em que sucintamente discutíamos os principais temas abordados naqueles “trechos” ou “contos” com o intuito de promover o debate e incitar a reflexão.

Ao término das “contações de histórias” constatamos que a literatura afro-brasileira e africana pode ser aplicada em sala de aula de forma questionadora e reflexiva. Despertando o interesse dos alunos por seu caráter estético-literário, mas, sobretudo, pela função social que carrega, pelos mecanismos usados pelos autores na construção de textos com recorte étnico-racial e que desconstruem o imaginário que temos de África, do processo de escravidão no Brasil, e principalmente da imagem que temos do negro e da sua importância para a sociedade brasileira.

Após essa etapa das exposições dos textos literários se deu a segunda parte da pesquisa que foi a de avaliação da influência e da importância desse tipo de leitura na construção de uma identidade positiva do ser negro.

Para análise foi aplicado um questionário simples e objetivo composto de cinco perguntas: “Você gostou do livro trabalhado em sala?”, “É a primeira vez que leu algo que discuta o racismo?”, “Você se identificou com as (os) personagens da história?”, “Qual experiência vivida pelos personagens mais te marcou?”, “A leitura e as contações mudaram sua forma de enxergar os desafios enfrentados pelos negros no dia a dia”? Aos 31 alunos negros.

Quando questionados se haviam gostado do livro lido a maioria dos alunos disseram ter gostado muito das histórias relatadas, apenas dois alunos do 6º Ano alegaram não terem gostado, pois acharam a narrativa de da “Cor da Ternura” muito triste. Outros quatro alunos relataram que embora se sentissem muito incomodados com o sofrimento de Geni, gostaram da história de superação da menina. Sobre ser a primeira vez que tiveram contato com esse tipo de escrita, 12 alunos (desses oito alunos do 8º Ano) disseram já ter lido histórias com a temática negra anteriormente, os outros disseram ter sido sua primeira leitura sobre o assunto.

Ao serem abordados sobre o fato de se identificarem com as histórias, cerca de 23 alunos relataram em muitos momentos terem passado por situações semelhantes à da personagem Geni, mas que não se sentiam à vontade para falar sobre isso com as pessoas antes de tocarmos no assunto em sala. Já os alunos do 8º Ano, mostraram interesse principalmente pelos contos que retratavam as histórias “de lá”. Em relação à experiência vivida pelos personagens, os alunos do 6

º Ano foram marcados em especial por duas situações “ quando Geni se esfrega com carvão tentando retirar a sua cor” e “a forma como a sua professora a tratava”.

Já os alunos do 8º ano relataram terem se surpreendido com as aventuras de Cadija e Sundiata, outro relato bastante citado foi sobre a origem da lenda do “Bumba-meu-boi”. E por fim, ao serem perguntados se o livro mudou suas visões em relação ao tema racismo e preconceito, de forma geral, tanto os alunos do 6º Ano quanto do 8º Ano disseram que a leitura e nossas conversas em sala colaboraram para que eles pudessem sentir vontade de conversar com amigos sobre situações vividas e de não aceitarem brincadeiras ou piadas em relação à sua cor de pele.

De forma geral, concluiu-se que a maioria dos alunos ainda não tinham tido contato com esse tipo de literatura, que abordasse de maneira tão clara questões de racismo e preconceito, mas eles ficaram deslumbrados com as histórias e com a cultura retratadas nos contos, sendo algo novo. Além disso, uma boa parcela dos alunos entrevistados disse ter gostado das histórias lidas, mas principalmente da forma como foram contadas. E por fim, foram unânimes em afirmar que a leitura e as discussões em sala abriram seus olhos para uma nova forma de olhar para si e as situações vividas de preconceito, o que mostra a relevância de tais práticas educativas.

## **Considerações Finais**

Partindo da seguinte questão “De que maneira o estudo da cultura africana e afro-brasileira com alunos do ensino fundamental influencia na autoestima do aluno negro?”, em que foi trabalhada a hipótese de que o estudo da cultura pode contribuir na construção de uma autoestima positiva, baseada nas informações sobre as contribuições do povo negro e estudos da cultura africana que valorizem o negro no autorreconhecimento como ser histórico e social, que se (re)constrói na convivência com o outro e o conhecimento de sua origem e raízes, pondo por terra estereótipos que inferiorizam sua autoimagem. Pude constatar que existe sim uma contribuição desse tipo de literatura, foi sendo percebido por meio das falas dos alunos, da postura frente ao que estava sendo estudado. Os alunos negros e afrodescendentes passaram a falar sobre a sua negritude sem constrangimento.

Refletindo sobre o papel do educador nessa construção, é importante termos consciência da nossa responsabilidade como educadores, promover não apenas o debate sobre estas questões, mas principalmente ações que efetivem uma educação antirracista. Para isso é fundamental que a cultura e a história destes grupos historicamente discriminados e excluídos estejam presentes no currículo, não como data comemorativa, mas como parte importante da construção da nossa história e do nosso povo. As práticas de leitura

foram o artifício metodológico escolhido e que mostraram serem ferramentas eficientes de transmissão e construção do saber.

Mediante esta prática executada no ensino de língua portuguesa, a via da literatura, buscamos por meio da leitura estimular o discente para que esta seja contínua em sua vida, e nesse contexto além do recontar a história, foi necessário que ele absorvesse e compreendesse a mesma, para depois transmitir aos seus colegas. Talvez, para alguns esta seja uma prática singular, mas só percebemos o seu êxito quanto realmente os alunos foram tocados por essa ação e, que surtiu resultados em sua vida educacional, e mais ainda, em sua formação enquanto cidadão e ser humano.

Diante desta realidade acredito que desenvolver uma pesquisa que possibilite aos alunos valorizar a cultura afro-brasileira e que contribua efetivamente com a superação de preconceitos e práticas discriminatórias e racistas, a princípio no ambiente escolar e também fora dele, significa um passo importante rumo à elevação da autoestima dos alunos negros e a superação do racismo na escola. Também julgo fundamental para o professor refletir sobre a importância de um currículo escolar democrático, que contemple as diferentes identidades étnicas que temos em nossas salas de aula.

## Referências

BORBA, M. Literatura e pluralidade cultural. In: TRINDADE, A. L. (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSTA, M. V. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo, Editora Contexto, 2006.

CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEL PRIORE, M. Multiculturalismo ou de como viver junto. In: TRINDADE, A. L. (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

GOMES, N. L. **Diversidade e currículo**. In: TRINDADE, A. L. (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação e Identidade Negra. In: BRITO, A. et al. **Kulé- Kulé: educação e identidade negra**. Maceió: EDUFAL, 2004. Disponível em <<http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20li no.pdf>> Acesso em 22 abr. 2018.

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura**. 12. ed. São Paulo: FDT, 1998. (Coleção Canto Jovem).

LOPES, V. N. Diversidade étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental. In: TRINDADE, A. L. (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUZ, M. A. Alguns aspectos da comunicação na cultura negra. In: **Revista Vozes**, Petrópolis, n. 9, p. 60-72, 1977.

ROCHA, E. Visibilidade para as mulheres negras: uma urgência histórica. In: FONSECA, D. (Org.). **Resistência e Inclusão**. Rio de Janeiro: Puc-Rio: Consulado Geral dos Estados Unidos, 2003.

SANTOS, J. R. **Gosto de África: Histórias de lá e daqui**. Editora Global, 2005.

TRINDADE, A. L. Reinventando a roda: experiências multiculturais de uma educação para todos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

# O ensino de Língua Espanhola mediato por uma ferramenta tecnológica “*blog*”

Cleber Cezar da Silva<sup>34</sup>

## **Introdução**

A gama de informações que assolam as últimas décadas, em especial as trazidas pela tecnologia da informação, vem fazendo com que nos insiramos em um mundo tecnológico de forma rápida e precisa, isso ocorre por vivermos em uma sociedade tecnológica, por isso não seria diferente no campo educacional.

Muito se tem observado em relação aos novos paradigmas da educação. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) fazem parte das nossas práticas cotidianas, refletindo-se no processo educacional. Masetto (2000) nos mostra a presença e a influência que a tecnologia tem na sociedade contemporânea e na educação. Esse momento de transição porque passa a educação se deve por vários fatores relacionados à vida humana, desde os sociais, econômicos, culturais e, nessa perspectiva, deve se observar que o ensino necessita se adequar à realidade de nossos alunos.

---

<sup>34</sup> Doutorando em Linguística, UnB. Professor da área de Línguas do IF Goiano – Campus Urutaí.

Com essas transformações em curso, a educação volta-se para o aluno, tornando-o centro do processo ensino-aprendizagem, em que o professor transforma em facilitador. Essas mudanças no ambiente educacional fazem com que o comportamento dos alunos e professores seja diferenciado daquele da sala de aula presencial. Ou seja, o ciberespaço (espaço virtual) possibilita acontecer uma aprendizagem tanto individual (interaprendizagem) quanto colaborativa (autoaprendizagem), num processo de autonomia da aprendizagem.

E, para que aconteça a aprendizagem no ciberespaço, deve o professor em seu planejamento estabelecer metas, objetivos e resultados esperados, pois as abordagens e as competências têm de ser elaboradas de acordo com a realidade do público a qual se destina o curso.

O uso das ferramentas tecnológicas (mediação pedagógica) vem nos auxiliar no processo ensino-aprendizagem, proporcionando nossos alunos a se envolverem na construção de seu próprio aprendizado e autonomia. Com todos esses avanços nós professores vivemos numa década em que somos envoltos por um “aprendizado técnico docente”, segundo Kenski (2006), e isso é necessário, pois não podemos ficar presos no tradicionalismo, enquanto nossos alunos são pertencentes a comunidades distintas, como é o caso das virtuais.

A par das discussões acerca das Novas Tecnologias e a educação, buscamos em nossa pesquisa através do uso do blog, uma

ferramenta tecnológica, conduzir o nosso educando a conhecer um pouco mais da história e cultura de quatorze países hispanohablantes, numa abordagem de aprendizagem colaborativa.

### **As Novas Tecnologias, um novo olhar rumo à educação**

A tecnologia é uma ferramenta de aprendizagem, em que de forma on-line tem feito surgir sala de aula virtual, e, para que possa acontecer uma aprendizagem ativa é necessária uma interação entre os membros do grupo. O indivíduo interage significativamente após conhecer o outro, como isso não se dá face-a-face, é indispensável que haja um espaço para as apresentações de cada um. Tomemos por referência um blog pessoal (diário virtual), onde é registrada a vida e as atividades diárias do participante. Quando conhecemos o outro, a interação se dá de forma mais significativa, como foi constatado nos estudos de Pallof; Pratt (2002, p. 60) “o contato virtual oferece muitas vantagens para os tímidos, que podem, pelo uso do computador, interagir com as pessoas sem ter de enfrentar as dificuldades do contato físico ou visual”.

A aprendizagem em ambiente virtual apesar de ser algo novo e conduzida por seres humanos, os quais utilizam o meio tecnológico para interagirem através da comunicação tecnológica. Alguns participantes utilizam desse espaço para além do conhecimento expressar a sua espiritualidade, ritual e até mesmo suas condições psicológicas com o outro, pois acaba transferindo parte de suas ações

para esse mundo virtual. Não podemos esquecer, que deve ser respeitado neste espaço a privacidade e ter ética para com o outro.

As discussões da utilização das Novas Tecnologias expressam a comunicação virtual como meio de aprendizagem, quem faz acontecer esse processo são os indivíduos componentes do grupo, o qual tem um papel na sala de aula virtual. E, a par desse construto, temos fatores comuns que fazem parte desse aprendizado, que são a escola e o professor, os quais auxiliam o aluno no processo ensino-aprendizagem.

A linguagem provoca à inserção do aluno no desenvolvimento, constando-se que a escola presencial é polifônica e isso a diferencia do espaço virtual. As Novas Tecnologias a nós apresentadas pela tela do computador, vêm sendo uma nova possibilidade aos alunos, pois os mesmos ficam longe dos espaços constituídos de violência e das dificuldades de acesso à escola. Esse ambiente virtual se constitui através da interação e conseqüentemente da aprendizagem colaborativa, cujos alunos não se sentirão sozinhos, pois tudo será mediado por um instrutor (professor-facilitador). Por isso, aluno e facilitador irão juntos desenvolver suas atividades, como nos afirma Kenski (2003, p. 55) “o ambiente virtual de aprendizagem se constrói com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com a máquina ou com o instrutor também virtual”.

Sabemos que a linguagem é “ferramenta” que temos a nosso favor e na era digital se constitui, fortalece e evolui com a cultura. A linguagem científica ou comunicacional é instituída nesse meio, pois o saber científico irá gerar outro saber, aqui designado por Kenski (2003) como “instrumental”, isso forma e organiza um estoque de conhecimentos. O desencadeamento das novas formas de linguagem faz com que a linguagem audiovisual, a qual temos como um meio de aprendizagem e que envolve sons, imagens, cores, proporcione ao aprendiz a experiências globais unificadas, assim nós professores-facilitadores conduzimos o nosso aluno a se constituir um mediador de seu conhecimento.

Na constituição de significados e construção de conhecimentos encontramos a linguagem midiaticizada, a qual leva o aluno a partir de leituras de textos a saírem do contexto em que foram produzidos para buscar seu próprio significado, o aluno será o construtor do sentido. Esse texto eletrônico carregado de uma nova linguagem, mediação entre o oral e o escrito, o imagético e o digital, o hipertexto, desencadeia nas palavras de Kerckhove (1997) *apud* Kenski (2003, p. 61) “a inteligência humana libertou-se do peso da lembrança para se aplicar na inovação”.

Essas Novas Tecnologias trazem novos rumos na vida do ser humano, bem como, essa cultura eletrônica provoca uma nova economia na escrita, pois acontecem algumas reduções e abreviaturas nas palavras utilizadas no meio virtual se assemelhando com a

oralidade e com isso surge o letramento digital. Sabemos que o discurso eletrônico como um gênero textual no domínio da mídia virtual carece de mais estudos para se atrelar ao mundo contemporâneo. Além disso, com essa evolução cabe observar a posição das escolas frente ao uso desse discurso eletrônico, uma vez que os livros didáticos já têm se apresentado com esse discurso, mas a escola não se faz apenas do livro didático, pois existe uma cultura e crenças pré-estabelecidas a serem observadas.

Os domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros, cujo ambiente permite “culturas variadas”, o uso da linguagem se dá com certa informalidade, menor monitoramento e cobrança pela fluidez do meio pela rapidez do tempo. Marcuschi (2005) no decorrer de seu estudo faz algumas pausas e reflexões em torno de alguns gêneros virtuais (ou gêneros digitais), pautaremos na reflexão apenas daquele que nos orientou em nossa pesquisa:

- ✓ Os e-mails (mensagens eletrônicas);
- ✓ Os chats (bate-papos) em salas abertas;
- ✓ Chat reservado;
- ✓ O bate-papo ICQ (agendado);
- ✓ Os chats em salas privadas;
- ✓ E-mails educacionais (Aulas virtuais por e-mail);
- ✓ Aulas chat (O chat educacional);
- ✓ Vídeo-conferência interativa;
- ✓ Listas de discussões;

- ✓ Os blogs (Weblogs): utilizam de linguagem informal, é como se fosse um diário eletrônico onde recebem alterações diárias.

A partir dessas observações podemos salienta que o espaço virtual não supre o espaço educacional presencial, ele amplia, cria novas dimensões para o acesso à educação; novas possibilidades de comunicação e agregação; novas oportunidades para o avanço na ação e na formação do cidadão que habita os múltiplos espaços das escolas – e de suas múltiplas linguagens.

Essas Novas Tecnologias aplicadas ao meio educacional para os devidos fins educativos nos mostram que o conhecimento é trabalhado com fins e objetivos distintos. Mas isso deve ser observado, pois existem vários fatores que podem não corroborar para um bom desempenho da aplicabilidade das NTIC's em prol de um ensino de qualidade e que busque realmente o aprendizado de nosso aluno.

De acordo com Rodrigues (1992) *apud* Leite; Sampaio (2002, p. 58), “o processo de alfabetização altera o perfil social do homem, transformando-o em um ser político e participativo”. Nessa formação do homem é que visamos à alfabetização tecnológica do professor, pois ele tem que atuar como um ser político dotado de conceitos e metodologias na vida cotidiana seja na escola ou na sociedade, como um ser participativo colaborando para um processo de aprendizagem de seus alunos voltado para a realidade, partindo até mesmo da necessidade ou da própria realidade do discente.

A partir das discussões ocorridas, observamos uma síntese do que venha ser:

[...] a alfabetização tecnológica do professor como um conceito envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (LEITE; SAMPAIO, 2002, p. 75).

Essa conceituação apresentada pelas autoras vem ao encontro de nossas necessidades como professor, pois às vezes não sabemos como, quando e por que utilizamos esses meios tecnológicos. Necessitamos mais que nunca de uma formação contínua, de sermos alfabetizados na tecnologia, pois a velocidade com que essas vêm surgindo não tem como estarmos conectados apenas nas meras tecnologias que já conhecemos e dominamos no nosso cotidiano escolar (giz, quadro, TV/DVD, Datashow, etc.). Com isso esperamos poder contribuir para uma educação que faça o nosso aluno a ser crítico, político e participativo na construção de uma sociedade para todos.

## **A aprendizagem colaborativa: caminho para a interação**

Diversas são as discussões trazidas pelos pesquisadores que abordam os estudos referentes às Novas Tecnologias e educação, em especial no processo ensino-aprendizagem do educando. No caso de Masetto (2000), expõe como fundamental a autoaprendizagem em que o aluno constrói o conhecimento junto com o outro, podendo este ser o professor ou outro aluno (aprendizagem colaborativa), e a interaprendizagem onde ele por si só elabora o seu próprio conhecimento, tendo ele uma autonomia em seu processo de ensino-aprendizagem.

As definições relativas à aprendizagem colaborativa são vastas, mas, a qual utilizamos em nossos estudos, é buscada em Figueiredo (2006). Valendo ressaltar que alguns estudiosos buscam a aprendizagem cooperativa que não é o nosso caso neste momento, pois segundo Figueiredo (2006) essa aprendizagem é centrada no produto e não no processo, porém, ainda define que ambas favorecem a interação e autonomia do aprendiz.

A par de tantas observações feitas, merece ser destacado que

a aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (Dillenbourg, 1999), cuja ênfase recai na co-construção do

conhecimento dentro e a partir dessas interações (FIGUEIREDO, 2006, p. 12).

Esse processo de colaboração vem ao encontro das nossas práticas educativas em elencar uma troca de conhecimentos entre nossos educandos, e, assim, fazer com que os mesmos sejam capazes de fazer descobertas entre si e também repassar as mesmas aos outros.

A interação em sala de aula é uma das propostas de maior observação acerca do aprendizado. De acordo com Figueiredo (2006), na construção do conhecimento de uma segunda língua deve-se proporcionar aos alunos situações de interação frequente e extensa na língua-alvo, oportunidades favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa. É a partir daí que buscamos observar que o desenvolvimento do aluno é maior de que o seu aprendizado, pois

a influência do aprendizado nunca é específica. A partir de seus estudos dos princípios estruturais, afirmam que o processo de aprendizado não pode, nunca, ser reduzido simplesmente à formação de habilidades, mas incorpora uma ordem, intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas. Desse ponto de vista, a criança durante o aprendizado de uma determinada operação, adquire a capacidade de criar estruturas de um certo tipo, independentemente dos materiais com os quais

ela está trabalhando e dos elementos particulares envolvidos (VYGOTSKY, 1998, p. 108-109).

É notório que, quando desenvolvemos com nossos alunos atividades colaborativas estamos promovendo mais que o aprendizado, mas também o seu desenvolvimento, algo que irá proporcioná-lo abrir novos caminhos a outros aprendizados. E, de acordo com Figueiredo (2006), o que importa na aprendizagem colaborativa não é o sucesso do grupo em realizar a atividade proposta, e sim a construção do conhecimento que é constituído de trocas significativas com o outro a quem se desenvolve a atividade, isto é o verdadeiro desenvolvimento sóciocognitivo do nosso aluno.

Em nossos estudos duas situações importantes são observadas em Figueiredo (2006), uma delas é a importância que o professor tem perante a aprendizagem colaborativa, a de papel de mediador, colaborador de um apoio cognitivo afetivo para o aluno. A outra é a aprendizagem colaborativa no meio virtual, pois segundo o autor a interação mediada pelo computador é uma forma a mais de socialização. Além do já observado em Kenski (2006) e Marcuschi (2005) nos caminhos para a produção linguística (os gêneros e a linguagem), e o aprendizado defendido por Masetto (2000), podendo desencadear a interaprendizagem e autoaprendizagem do educando, ainda, complementamos que

algumas vantagens do meio eletrônico são, por exemplo, o rompimento de limitações espaciais e

temporais, propiciando o acesso a um grande número de participantes para interagir, o que faz com que a aprendizagem seja favorecida pelas trocas interacionais e pela colaboração entre os participantes (FIGUEIREDO, 2006, p. 28).

Todo esse processo de aprendizagem colaborativa nos remete que o aprendizado pode acontecer de forma prazerosa e nem sempre necessita ser em sala de aula presencial. Podemos encaminhar nossos alunos a espaços capazes de conduzi-los ao encontro do aprendizado e do desenvolvimento por meio da interação, proporcionando-lhes a alcançar a autonomia do saber.

### **O uso do blog no construto do processo ensino-aprendizagem**

Criar um espaço no qual os nossos alunos pudessem aprender de forma prazerosa, registrar os acontecimentos desse aprendizado e também observar o que outro estava produzindo, fomos ao encontro do processo ensino-aprendizagem com o uso do blog como uma mediação pedagógica. Nesse contexto Oliveira; Cardoso (2009) ressaltam o uso do computador e Internet como meios pedagógicos, que levam ao aprendizado de uma Língua Estrangeira, e no decorrer do uso dessas tecnologias na sala de aula dão ao aluno um aprendizado significativo sem constrangimentos. Os subsídios de nosso trabalho foram pautados em algumas literaturas que trazem o uso do blog como uma ferramenta de aprendizagem, bem como a sua definição, que é

um espaço de interação que possibilita a construção coletiva do conhecimento, visto que o aluno/professor poderá postar textos que serão lidos e comentados pelos demais participantes do curso. Nada mais é do que uma página da web onde os posts (textos) são apresentados em ordem cronológica inversa (SILVA; CAVALCANTE, 2009, p. 7-8).

A partir desta definição de blog é que os objetivos de nossa pesquisa foram embasados, pois necessitávamos utilizar uma interação que levaria à construção coletiva de um conhecimento por um grupo de educandos sob a observação do professor (eu). E, ainda,

os blogues podem ser ferramentas educativas eficazes uma vez que promovem a literacia verbal e visual, possibilitam a aprendizagem colaborativa e estão acessíveis de igual modo a vários grupos etários e fases de desenvolvimento educativo (Huffaker, 2005). É neste contexto que os blogues aparecem como ferramentas de eleição no ensino das línguas estrangeiras permitindo a participação activa dos alunos, a interacção e colaboração entre os pares e a comunicação inter-cultural autêntica com nativos, neste caso da língua inglesa, geográfica, e até culturalmente, distantes (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009, p. 88).

Nessa visão dos autores em relação ao uso do blog no ensino de LE (Língua Estrangeira), podemos mencionar que oferecem modos alternativos de ensino e possibilitam uma nova e excitante abordagem da aprendizagem comunicativa de línguas, oferecendo ao aluno uma

nova razão para gostar da leitura e da escrita. E, também, corroborar com o que já mencionamos anteriormente de acordo com Figueiredo (2006), sobre a aprendizagem colaborativa a qual leva o educando a interação sóciocognitiva e um aprendizado significativo.

Sabemos que a expressão blog surgiu no final de 1997, foi cunhada por Jorn Barger para descrever sites pessoais, cujas alterações aconteciam a cada dia, um diário eletrônico. Na verdade, o termo em si surgiu a partir de duas palavras Web e log (Weblog), e com isso cabe salientar que

os blogs têm uma história própria, uma função específica e uma estrutura que os caracteriza como um gênero, embora extremamente variados nas peças textuais que albergam. Hoje são praticados em grande escala e estão fadados a se tornarem cada vez mais populares pelo enorme apelo pessoal (MARCUSCHI, 2005, p. 60).

Convém destacarmos que o uso maciço dos blogs vem fazendo com que se substituam os sites para nos auxiliar como uma ferramenta pedagógica e até mesmo como um meio de divulgação e postagem das atividades propostas em nossa sala de aula, os quais acabam assumindo o papel de uma agenda eletrônica.

Procuramos no decorrer do desenvolvimento de nosso trabalho fazer uso da tecnologia em nossa sala de aula de forma absolutamente clara para os alunos, de modo que estivessem conscientes de todos os objetivos propostos. Não usamos o blog

apenas como um recurso pedagógico, mas numa estratégia pedagógica de ensino que conduzisse os alunos a aprenderem e desenvolverem competências por meio das atividades de pesquisa que envolviam interpretação, seleção, síntese e postagem.

### **A metodologia de investigação e o contexto da pesquisa**

A metodologia a qual se submeteu a nossa pesquisa foi à pesquisa-ação em uma abordagem qualitativa pautada em algumas literaturas. De acordo com estudos realizados por Bell (2008), a pesquisa-ação trata de uma pesquisa aplicada, realizada por profissionais que por conta própria identificaram um problema, necessidade de mudança ou melhora. É nessa perspectiva que conduzimos a nossa pesquisa, buscamos fazê-la utilizando as Novas Tecnologias alicerçadas na aprendizagem colaborativa. E,

Em resumo, as origens da pesquisa-ação com Lewin apontam para uma investigação cuja meta é a transformação de determinada realidade, implicando diretamente a participação dos sujeitos envolvidos no processo, atribuindo ao pesquisador os papéis de pesquisador e de participante e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos, na direção da mudança de percepção e de comportamento (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 216).

Essa observação nos fez buscar a abordagem do método que se revela qualitativo, conforme Lüdke; André (1986, p. 18) apontam:

“o estudo qualitativo, como já foi visto, é que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. E o caso pode até ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. E geralmente são naturalísticos, ou seja, coletam dados no seu ambiente e momento natural de ocorrência.

A pesquisa aconteceu numa turma de 1º ano do Ensino Médio, em um Colégio na cidade de Pires do Rio – GO, junto à disciplina de Língua Espanhola, com a utilização do ambiente virtual para a execução da mesma. Sendo assim designado o URL: <http://www.blogspot.com> para a construção dos blogs, os quais seriam o meio de observação e avaliação do aluno no período da pesquisa que ocorreu no mês de maio do ano de 2017.

As postagens no blog foram relativas ao conteúdo programático do 2º bimestre do ano letivo de 2017, as quais abordavam um estudo acerca de 14 países hispanohablantes: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Honduras, México, Paraguai, Peru, El Salvador, Uruguai e Venezuela. Os alunos deveriam postar a cada semana conteúdos referentes ao seu país (que foi designado por sorteio). Nas duas primeiras semanas o professor fez as orientações referentes às postagens e nas duas últimas semanas as postagens ficaram a critério dos alunos.

Todas as postagens no blog foram em língua espanhola. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 28 alunos de uma sala de 1º ano do Ensino Médio, numa faixa etária entre 14 e 16 anos de idade, os quais trabalharam em duplas, perfazendo assim um total de 14 duplas, para melhor acontecer à divisão de conteúdos. O questionário elaborado para levantamento do corpus da pesquisa, continha de nove questões, das quais duas são fechadas e outras sete abertas. Todas relacionadas com o nível de conhecimento e utilização da Informática (meios tecnológicos); com o desenvolvimento do trabalho, o uso do blog; a relação do trabalho em pares (colaborativo), os quais entenderemos com mais profundidade na análise dos dados.

### **Análise e discussão dos dados: a concretização da pesquisa**

O mundo globalizado em que está inserido o nosso educando exige dele interação com os novos meios tecnológicos desde sua tenra idade, o que aqui buscamos explicitar em nossa pesquisa de acordo com o questionário, ao qual foram submetidos os 28 alunos integrantes do corpus pesquisado.

Já que o nosso estudo se dá junto ao uso do computador, buscamos saber de nossos alunos qual o nível de conhecimento que eles têm em Informática. Os resultados foram satisfatórios, sendo 34,9% dizem ter o conhecimento básico, 61,2% conhecimento intermediário e 3,9% conhecimento avançado. Isso corroborou com o nosso trabalho, mas era necessário saber mais, pois as atividades

necessitariam do uso da Internet fora do espaço escolar, para tanto precisávamos saber qual a frequência do uso desse recurso, e assim constatamos pelas respostas que: 64,5% acessam a internet todos os dias, 11,5% duas vezes ou mais por semana, 11,5% somente aos finais de semana e outros 11,5% duas vezes ou mais por mês. Junto a essa mesma questão, buscamos nos informar sobre o local de acesso da Internet, sendo apontados: 73,2% acessam de suas próprias casas, 15,3% de lan house, 11,6% de outro local (escritório do pai, laboratório da escola, biblioteca pública e casa de amigos). Buscamos aqui quantificar os nossos dados para melhor entendimento, para que aos poucos façamos uma análise descritiva das outras seis questões que ainda nos faltam.

O uso do blog foi algo fundamental nesta pesquisa, por isso na questão três questionamos o seguinte: Você já havia utilizado Blog antes? Em caso positivo de que forma? Os alunos foram contundentes em suas respostas aqui quantificadas o seguinte: 77% responderam que nunca haviam utilizado o blog antes e 23% responderam que sim. Duas dessas respostas nos chamaram mais atenção:

**Sophie** – Sim, eu já havia usado um blog, mas para ter contato com outras pessoas, mas nunca como trabalho de escola.

**Psytron Jackson** – Sim já usei. Não foi positivo, usei para derrubar servidores de jogos, apagar HDS, cancelamento de internet, invasão de site de lojas, etc.

A aluna Sophie fez uso adequado do blog, pois o mesmo foi criado para este fim. Porém quanto a Psytron Jackson essa observação já é de forma negativa, pois como ele afirma. A Internet tem o poder de levar um jovem a cometer pequenos delitos como esses, ou seja, não utiliza essa ferramenta como forma de construção de conhecimentos, sem lesar outras pessoas.

O processo de interação é muito importante, Vygotsky (1998) menciona que a interação leva o educando ao desenvolvimento, e esse o leva a construir vários conhecimentos. Partindo disso, observamos a quarta pergunta:

**Pesquisador** – Como foi para você ter trabalhado com seu colega na construção e execução do Blog?

**Edward Collin** – Foi muito bom! Além de ter novas formas de se aprender, podemos nos interagir mais uns com os outros.

**Cristina** – Foi muito bom pois nós duas pensamos no mesmo assunto e conseguimos pesquisar mais sobre o assunto.

**Anderson Nogueira** – Foi uma boa experiência, podendo assim explorar mais o mundo tecnológico, averiguando e observando melhor culturas distintas e diferentes da nossa.

**Lara** – Foi uma ótima experiência, além de podermos interagir mais com nossos colegas, podemos usufruir da tecnologia para melhor conhecimento.

As respostas observadas são especificadoras e positivas em relação aos objetivos da elaboração do trabalho, pois nos apontaram que ocorreu: uma interação maior com o colega; aprendizado e

organização do trabalho executado. Cada um nos fez perceber como foi importante essa interação e, com isso, pudéssemos observar de forma mais precisa a aprendizagem colaborativa e que de alguma forma foi ao encontro do processo ensino-aprendizagem.

Tudo que fazemos nos proporciona alguma coisa, tanto com aspecto positivo ou negativo, assim questionamos na quinta questão:

**Pesquisador** – O que o uso do Blog te proporcionou? Dê detalhes.

**Gaina** – Essa nova forma de realizar um trabalho, além de me fazer adquirir um conhecimento das culturas principais de outro país me fez conhecer um novo caminho para adquirir e transmitir saberes.

**Antonela** – Achei uma forma mais prática de aprender sobre outras culturas, de estar utilizando a internet para novos meios de aprendizagem.

**Anderson Nogueira** – O blog pode proporcionar mais informação, por meio de fotos, textos, curiosidades, podendo ampliar meu conhecimento e estendendo o vocabulário em termos de outras línguas.

Essa atividade desenvolvida com o auxílio das NTIC's proporciona aprendizados e as vezes imperceptíveis. E, por alguns a relataram como uma nova forma de aprender e de conhecer melhor a cultura dos países hispanohablantes estudados e a Língua Espanhola. Isso reflete o quanto a tecnologia pode ser benéfica à educação.

Sabemos que o espaço da sala de aula às vezes inibe o aluno quando tem que se posicionar frente à turma ao ser questionado.

Pallof; Pratt (2002) mencionam é no ciberespaço (sala virtual) que a timidez e medo de represália desaparecem por completo, e com isso o aluno se torna um aprendiz ativo. Buscamos saber na opinião de nossos alunos na sexta questão sobre o comportamento deles nessa situação.

**Pesquisador** – Em relação ao conteúdo de Língua Espanhola abordado em sua pesquisa, fizemos um trabalho intercultural com o uso dessa mediação pedagógica (Internet). Comente sobre essa forma de trabalho comparando-o com uma apresentação oral.

**Antonela** – Olha os dois meios seriam bem aproveitados pois, tanto para usar o Blog, tanto para apresentar oralmente, estudaríamos sobre o assunto. Mas gostei de ter sido com o Blog, pois poderia usar métodos diferentes para apresentá-lo, como: ferramentas que só na Internet tem.

**Cristina** – É bem mais prático do que a apresentação oral, porque as vezes muitas pessoas sentem vergonha e não consegue falar na frente de muitas pessoas e o blog nos ajudou no aprendizado, mas sem ter medo da apresentação.

**José** – O trabalho no blog foi bom mais se tivesse uma apresentação oral o aprendizado seria melhor.

**Caio** – Um trabalho muito bom dando liberdade para fazer tranquilamente.

**Rosa** – A atividade realizada na internet é mais legal, pois estamos em casa ou em outro lugar, mas fora da escola sem aquela pressão de sala de aula, não há um nervosismo como na apresentação oral.

O medo que assola os alunos é um empecilho, quando se tem de enfrentar os colegas, principalmente, frente à atividade

comunicativa no ensino de Língua Estrangeira. Os alunos acharam o trabalho de forma prática e viável, parcialmente, por não ter uma apresentação oral, mas o caminho utilizado para a execução do trabalho segundo eles foi de aproveitamento. Aqui chamou a nossa atenção a resposta de José, pois a mesma vai ao contrário das outras demais que, asseguraram a praticidade do trabalho, que o aprendizado significativo e uma interação entre os pares, de acordo com ele seria necessário uma apresentação oral para efetivar o aprendizado.

O processo ensino-aprendizagem é algo que nos preocupa em relação aos nossos educandos, asseguramos sempre em nossos planejamentos atividades que proporcionem um aprendizado seguro e eficaz. Na sétima questão buscamos saber deles sobre essa relação, com a seguinte pergunta:

**Pesquisador** – Comente sobre seu próprio aprendizado em relação ao que foi proposto pelo professor perante essa atividade.

**Anderson Nogueira** – A aprendizagem com a atividade proposta foi positiva, pude conhecer melhor outra cultura e “invadir” o meio tecnológico ampliando também a forma de comunicação.

**Antonela** – Penso que meu aproveitamento foi positivo pois além de ter havido uma interação entre os blogs (pelo menos de minha parte), achei mais fácil e interessante para guardar as informações propostas.

**Pinhão** – Eu aprendi que a tecnologia pode até ser usada na escola, facilitando o aprendizado, mas com toda esta tecnologia os professores não

confiam nos alunos e preferem os trabalhos feitos rudimentarmente (a mão).

Esse aprendizado que é demonstrado através das palavras de nossos educandos, corrobora com nossas expectativas e anseios em relação a um aprendizado significado junto ao uso das NTIC's como mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem. Aqui se faz presente o processo da interaprendizagem e a autoaprendizagem, pois os alunos a constrói tanto sozinhos ou em pares. A par dessas considerações podemos entender melhor as respostas dadas ao oitavo questionamento.

**Pesquisador** – Quais são suas considerações referentes ao uso das Novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem?

**Pinhão** – Poderia ser até uma boa chance de inclusão digital facilitando o processo de aprendizagem.

**Psynick** – As novas tecnologias nos proporciona, posso dizer com mais detalhes as pesquisas, a forma de apresentar trabalho, um exemplo o data show, que pode ser a apresentação de slides para melhor explicação.

**Lara** – Com um mundo globalizado é preciso levar a tecnologia também para a educação, essa é uma boa forma de podermos aprender e conhecer mais.

**Samira** – É muito proveitoso. Abre caminhos para aprofundação dos conteúdos.

**Edward Collin** – Eu considero as Novas Tecnologias como um meio mais simples e fácil de se aprender. Porém essas tecnologias devem ser utilizadas de forma correta e com bastante seriedade.

**Rosa** – Achei mais produtiva, porque os jovens de hoje vive no mundo da internet, então é uma forma de se interagir mais com o aluno, é mais prático e também inovador, pois nenhum outro professor fez essa atividade.

Percebemos que as NTIC's podem ser consideradas motivo de orgulho para o processo educacional em si, pois até mesmo os alunos observam a sua importância e a vitalidade que a mesma dá às aulas, aspectos presentes em alguns relatos.

As últimas considerações feitas em nossa pesquisa sobre o questionário são em relação à seguinte pergunta: O que você diria a outros professores/colegas sobre essa experiência?. E, muito contribuiu para nossa avaliação, pois observamos algumas considerações que dizem da forma significativa que executou o trabalho, que outros professores devem fazer uso dos meios tecnológicos para realização de atividades, que deve sempre haver essa interação entre educação e tecnologia. Sem contar algo muito elucidativo que Rosa mencionou: “dá à liberdade ao aluno e também ao professor”. Essa liberdade que conduz esse aluno a construir o seu próprio conhecimento, um conhecimento autônomo, que foi gerado através dos processos de interaprendizagem e da autoaprendizagem.

### **Considerações Finais**

A nossa pesquisa buscou no decorrer das atividades propostas junto aos nossos alunos fazer uma triagem com o arcabouço teórico

metodológico e chegar a considerações relevantes acerca de que com o uso das Novas Tecnologias, por meio de uma ferramenta tecnológica (blog) o nosso aluno conhecesse um pouco mais dos países hispanohablantes, sob a abordagem da aprendizagem colaborativa.

Isso foi levado a cabo em nossa pesquisa, mas algumas limitações sempre aparecem, pois, alguns alunos às vezes não cumpriram os prazos previstos, já que a cada semana tinha que postar algo novo, e assim umas três duplas acabaram postando tudo ao final do trabalho. Outra dificuldade, era em fazer as postagens na língua alvo (Língua Espanhola), em alguns momentos, tinha que fazer uso do tradutor online.

Eu, enquanto professor também tive minhas limitações, pois nunca havia usado o blog para fazer um trabalho desta natureza, por isso, o medo de chegar ao final e perceber que o proposto por mim no planejamento desse errado, afligia. Mas valeu a pena, pois de acordo com os relatos aconteceu sim a aprendizagem, a interação e sem contar que os mesmos perceberam o quanto as Novas Tecnologias contribuem para o processo ensino-aprendizagem.

Esse processo de pesquisa-ação ao qual submeti, faz com que esteja sempre centrado em nossa prática diária o uso de novas metodologias, a busca pelo novo que leve nosso educando a uma aprendizagem significativa. Por isso aqui buscamos

Possibilitar a avaliação pelos pares e quebrar as barreiras das quatro paredes da sala de aula, o

blogue quebrou barreiras em termos colaborativos, tendo ajudado a atingir os objetivos da sala de aula do terceiro milênio: colaboração, inclusão, flexibilidade e aumento da importância dada aos alunos (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009, p. 94).

O uso do blog nos proporcionou chegar a considerações de que através do novo, do diferente, é possível sim acontecer o aprendizado e ainda mais, através da interação ocorrer o desenvolvimento do educando, a fim de abrir caminhos para outros aprendizados. Desta forma esta pesquisa se torna relevante e significativa, pois conduzimos o nosso educando através do uso das Novas Tecnologias por meio da aprendizagem colaborativa à autonomia do aprendizado.

## Referências

BELL, J. Abordagens de pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2008, p. 13-30.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: \_\_\_\_\_ (org). **A aprendizagem colaborativa**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006, p. 11-45.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. In: \_\_\_\_\_. **Questões de método da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 211-218.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3. ed. Campinas: Papirus. 2006.

LEITE, L. S.; SAMPAIO, M. N. Alfabetização tecnológica do professor. In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização tecnológica do professor**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.51-76.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 11–24.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_; XAVIER, A.C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (orgs). **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 133-173.

OLIVEIRA, A. S.; CARDOSO, E. L. Novas perspectivas no ensino da língua inglesa: blogues e podcasts. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 2

(1); p. 87-101, 2009. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/index>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, K. C.; CAVALCANTE, P. S. **Mediação pedagógica em curso superior de computação e informática a distância: as estratégias de ensino utilizadas por docentes online**. (2009). In: <<http://webradioabed.blogspot.com/2009/08/mais-uma-lista-de-trabalhos-aprovados.html>>, acessado em: 30 maio 2017.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 103-119.

# Ensino de Língua Portuguesa: Uma proposta para o trabalho com gêneros discursivos

Paula Márcia Lázaro da Silva<sup>35</sup>

## Introdução

Até meados do século XX, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil apresentava-se centrado na gramática, vista como instrumento para fins retóricos e poéticos. A partir de 1970, com o surgimento dos estudos de Linguística, começou-se a pressionar a escola em direção a mudanças significativas, embora nem sempre devidamente compreendidas e aplicadas.

No século XXI, a abordagem do ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros discursivos tornou-se foco no país, o que ocorreu devido, em parte, à influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que direcionam o ensino de Língua Portuguesa e ressaltam que o objetivo deste deve ser

[...] desenvolver a competência discursiva dos alunos, através da utilização da língua de modo variado, e, para tal, a unidade básica de ensino só pode ser o texto [...]. Esse se organiza dentro de certas restrições de natureza temática,

---

<sup>35</sup> Mestre em Letras, UFU. Professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Paracatu – MG.

composicional e estilística que o torna pertencente a este ou àquele gênero. A noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p.23)

A partir dos PCN, ensinar Língua Portuguesa passou a representar um trabalho pautado na concepção de língua sob forma de interação social, efetivada pelas mais variadas situações, como: uma conversa entre amigos, uma reportagem, uma receita culinária, um bilhete ou em quaisquer outras práticas sociais, das quais o sujeito participa cotidianamente. Com essa concepção de língua, utilizar os gêneros discursivos em sala de aula se justifica pela necessidade de desenvolvimento da competência discursiva de seus usuários.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que os gêneros discursivos são formas de funcionamento da língua, criados conforme as diferentes esferas da sociedade, nas quais o indivíduo circula. São produtos sociais bastante heterogêneos, que possibilitam infinitas construções e situações de comunicação. Segundo os autores, o gênero “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2014, p.61). É imprescindível, portanto, que a escola procure apresentar ao aluno o maior número de gêneros, procurando seu engajamento em práticas sociais discursivas. E ao professor:

cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e de reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

Portanto, elaborar e consolidar situações de aprendizagem adequadas à realidade educacional torna-se importante tarefa a ser executada pelas instituições de ensino e, principalmente, pelo professor. Visando uma abordagem eficaz em relação ao ensino/aprendizagem de gêneros discursivos, o presente artigo pretende apresentar uma proposta para o ensino de gêneros – a sequência didática - cujas situações de aprendizagem se adaptam à necessidade dos alunos e à realidade da sala de aula.

Visando a atender nossos objetivos, estruturamos este trabalho em quatro seções. Na primeira seção abordamos, resumidamente, sobre as diferentes concepções de linguagem que surgiram no decorrer da história do ensino de Língua Portuguesa. As abordagens de gêneros em diferentes momentos da história são assunto para a segunda seção, na qual discorreremos sobre as diferentes discussões teóricas e metodológicas acerca do ensino destes em sala de aula. Na terceira seção, apresentamos as orientações das diretrizes nacionais – os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua

Portuguesa (BRASIL, 1998), doravante PCNLP – e suas proposições de trabalho com os gêneros para efetivar a aprendizagem de Língua Portuguesa. Na quarta seção, apresentamos as principais características do procedimento sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) para o ensino de gêneros.

### **As diferentes concepções de linguagem**

A linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento histórico e social. Há, portanto, várias concepções de linguagem, que podemos considerar no decorrer da história do ensino de Língua Portuguesa. Geraldi (1984) discute as concepções de linguagem que aparecem no contexto da educação e estão associadas à relação professor e aluno em sala de aula, como: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se na tradição grega, passando pelos latinos, Idade Média e Moderna. É uma concepção responsável pela elaboração das primeiras gramáticas, mostrando a noção de certo e errado, a qual preconizava que

[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico,

individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 1996, p.21)

A língua, neste sentido, é um fator imutável, acabado, inerte. A única forma correta de se expressar o pensamento é por meio da norma padrão, que não considera variações. Nesta concepção, o aluno atua de forma passiva, sem conhecer a historicidade da língua, que é concebida como um sistema centrado no ensino de textos literários e, como mencionado, no conhecimento de normas e regras de funcionamento da língua.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ligada aos elementos comunicativos, a língua é vista como um “conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p.22). A linguagem é vista como ferramenta para transmitir uma mensagem por meio da norma urbana de prestígio, desprezando as demais variedades. Há, portanto, uma associação dessa variedade com a tradição gramatical, principalmente em relação às estruturas linguísticas para o desenvolvimento de expressões orais e escritas. De acordo com Travaglia (1996), tal concepção afasta o homem do contexto social, uma vez que se limita apenas ao estudo do funcionamento interno da língua. O ensino de língua materna ao adotar essa concepção de linguagem enfatiza

apenas a forma linguística por meio de exercícios estruturais, buscando a internalização de hábitos linguísticos característicos da norma culta, convertendo o sujeito, como afirma Koch (2002, p.14), em um “assujeitado pelo sistema”, um simples repetidor de uma ideologia.

A terceira concepção de linguagem postula que a língua é um processo ininterrupto realizado por meio da interação verbal ou social de seus interlocutores. Nesta visão, os sujeitos são vistos como agentes sociais que, por meio de diálogos, trocam experiências e conhecimentos. Desse modo, temos o social interferindo no individual. A linguagem é destinada a uma finalidade “que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história”. (BRASIL, 1998, p.20).

Koch (2002, p.17) afirma que o “texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos...” É a partir dessa troca de informações que o texto vai sendo construído e o enunciado não se encontra nem no pensamento do leitor e nem no texto, mas sim na interação entre um e outro. O texto é entendido como algo construído pelo resultado das relações entre os indivíduos. Nesta concepção, o discurso se manifesta por meio de textos e estes se organizam dentro de determinados gêneros, que são diferentes maneiras de elaborar textos.

Cada esfera social possui seus próprios gêneros. Na área médica, por exemplo, temos as receitas, os prontuários, as bulas, os exames laboratoriais etc e na área do direito, as petições, os pareceres, os recursos etc. Em determinado momento histórico, os gêneros se tornam modelos estruturados, referências nas quais o produtor do texto se inspira. É por esta razão que novos gêneros vão surgindo, outros se transformam e outros, por sua vez, são esquecidos. A escolha do gênero acontece em função do contexto da comunicação: a finalidade da produção, a circulação do gênero e o destinatário.

### **O estudo e o ensino dos gêneros<sup>36</sup> ao longo da história**

Segundo Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. O que temos, na atualidade, são diversas visões a respeito deste tema.

A partir do século XIX, o estudo de gêneros, antes concentrado na literatura, adquire novas perspectivas, pois “sai dessas fronteiras e

---

<sup>36</sup>Em virtude das diferentes abordagens e definições de gêneros, há divergências quanto à sua denominação, pois encontramos ora alguns estudiosos que os denominam como gêneros discursivos, ora outros que os denominam como gêneros textuais. Entendemos, tal qual Rojo (2005), que a teoria dos gêneros textuais integra a teoria dos gêneros discursivos, complementando-a, pois esta abrange, além de aspectos relacionados ao texto, aspectos discursivos, relacionados às interações dos produtores dos textos, valorizando também o contexto no qual o texto é produzido.

vem para a linguística de maneira geral, mas em particular nas perspectivas discursivas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

Várias pesquisas enfatizam a relação entre a língua e o meio social, apresentando discussões teóricas, metodológicas e aplicadas. Agrupamos e nomeamos tais abordagens como: sociossemiótica, sociorretórica, interacionista-sociodiscursiva, semiodiscursiva, sociocognitivista e dialógica.

A perspectiva sociossemiótica busca compreender a configuração dos gêneros nos aspectos textuais e contextuais, a partir das metafunções da linguagem e a relação destas com a interpretação, descrição e explicação discursivo-dialógica do gênero, com base na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 1992; 1995).

A perspectiva sociorretórica (SWALES, 1990) considera os gêneros como ações sociais que apresentam traços prototípicos específicos, a partir de uma lógica inata, que materializa uma ordem de eventos, compartilhando propósitos comunicativos e determinando escolhas linguísticas específicas de acordo com a comunidade discursiva.

A abordagem interacionista-sociodiscursiva (ISD) (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; BRONCKART, 2003) descreve as características enunciativo-discursivas que envolvem o funcionamento dos gêneros, selecionando e planejando conteúdos que estejam em consonância com as capacidades de linguagem aplicadas em práticas didáticas.

A abordagem semiodiscursiva, (CHARAUDEAU, 2004), vinculada à Análise do Discurso, concebe os gêneros como mecanismos de comunicação que só aparecem com a presença de certas condições sócio-históricas.

Na perspectiva sociocognitiva (KOCH, 2005), os gêneros são inter-relacionados a competências sociais e cognitivas, que são produzidas por sujeitos em diversas práticas sociais. Relacionam-se cognição, linguagem e práticas interacionais para investigar diferentes ações da linguagem.

A abordagem dialógica (BAKHTIN, 2006; 2011) por sua vez, compreende os gêneros a partir de sua relação com a situação de interação e com a esfera social, concebendo-os, segundo Bakhtin, como enunciados relativamente estabilizados, sendo tipificados em diversas situações de interação. Nestas situações, os enunciados se adaptam a cada esfera social e regularizam suas interações por meio dos gêneros do discurso.

O ponto de partida de Bakhtin para o estudo dos gêneros é a relação essencial existente entre a linguagem e sua utilização nas atividades humanas. Os seres humanos agem em esferas de atividades (igreja, escola, trabalho, política, relações de amizade, etc.) e cada uma delas provoca o uso da linguagem sob determinadas formas, a que Bakhtin define como enunciados.

Os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), caracterizados por um conteúdo temático, uma estrutura (construção) composicional e um estilo. Comunicamo-nos por meio de gêneros situados em determinada esfera social. Os gêneros marcam uma ligação da linguagem com a vida social. A linguagem integra a vida “por meio de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente por meio de enunciados que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2011, p.265). Na teoria bakhtiniana, os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana. Suas dimensões constitutivas constroem o enunciado por completo, marcando a sua especificidade dentro de uma esfera de ação.

Portanto, os gêneros são meios de conceber a realidade. Novas visões, novas concepções do mundo real implicam no aparecimento de novos gêneros e a alteração daqueles já existentes. As definições de gênero propostas por Bakhtin nos conduzem à compreensão da individualidade e das ações sociais que a determinam. Entendemos que, o enunciador dentro de uma esfera social possui um projeto discursivo e faz uso dos gêneros para representar sua expressão. Por isso, os gêneros que circulam socialmente devem ser objeto dos programas de ensino, uma vez que eles articulam as práticas sociais.

Os PCNLP (BRASIL, 1998) estão fundamentados na teoria dos gêneros discursivos, sugerindo que o trabalho com a língua materna desenvolva o conhecimento necessário, para que os participantes

envolvidos no processo de ensino/aprendizagem saibam utilizar os recursos de expressão da língua, adaptando-os às mais diversas situações comunicativas.

### **O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros**

Nos PCNLP, a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, são práticas discursivas que devem ser priorizadas no trabalho com a língua materna em consonância com as reflexões sobre as estruturas da língua. De acordo com o documento, o trabalho com a língua materna deve proporcionar a interação entre os indivíduos envolvidos com seus pares em diferentes atividades discursivas. Desse modo,

no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.32)

Nesse contexto, os PCNLP propõem o trabalho com os gêneros para efetivar a aprendizagem de Língua Portuguesa. Como justificativa, permeando todo o documento, para a o uso desta prática de ensino no contexto escolar está a possibilidade de desenvolver nos alunos as habilidades comunicativas, partindo da relação entre texto e

contexto, possibilitando o reconhecimento dos conteúdos e das atividades em seu aspecto funcional dentro do contexto social, pois “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23). Entendemos que a interação por meio da linguagem compreende as práticas sociais de maneira efetiva e concreta.

Em relação às atividades com a língua materna, o documento sugere que as regras gramaticais não sejam excessivas e não utilize o texto como pretexto para exercitar aspectos linguísticos e normativos. O documento salienta que,

[...] aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pelos quais tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, 1998, p. 27-28)

O trabalho do professor consiste em desenvolver o questionamento de regras e comportamentos linguísticos, de acordo com as situações sociais, ensinando as diferentes formas de realização da linguagem, para que os sujeitos envolvidos no processo de

aprendizagem possam se comunicar de forma produtiva nos grupos sociais, dos quais participam ou participarão.

A leitura de diferentes gêneros permite conhecer as várias possibilidades de práticas da linguagem, cumprindo os objetivos dos participantes que interagem em grupos sociais e situações específicos. Portanto, “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p.23).

Outro aspecto ressaltado pelos PCNLP refere-se à produção textual e sugere que os textos produzidos pelos alunos sejam utilizados como recurso para trabalhar a própria língua, passando de meras atividades de escrita a instrumentos de ensino. E assim,

Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua, aspectos fundamentais da prática. (BRASIL, 1998, p.48).

A produção textual deve focar diferentes gêneros, partindo daqueles mais presentes no cotidiano, ampliando-os, conforme as séries, para aqueles mais complexos, os quais farão parte da vida futura dos alunos.

Diante do exposto, entendemos que a utilização dos gêneros como ferramenta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

possibilita aos professores não apenas refletir aspectos linguísticos e gramaticais, como também contribuir para o pensar crítico das várias ações sociais, nas quais os alunos estão inseridos. O que pode possibilitar a ampliação de seus conhecimentos sobre as várias formas de realização da linguagem.

### **As sequências didáticas para o ensino de gêneros: apresentação do procedimento**

Em função da diversidade de gêneros existentes e suas diferentes finalidades, surgem dúvidas em relação aos que devemos abordar em sala de aula. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que certos gêneros são mais utilizados no ambiente escolar do que outros: narrativas, notícias, receitas, reportagens, por exemplo, e propõem para cada nível de ensino, um agrupamento de gêneros de acordo com suas regularidades, como mostra o quadro reproduzido a seguir:

Figura 1 – Sequências didáticas para expressão oral e escrita

DISTRIBUIÇÃO DAS 35 SEQUÊNCIAS				
AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª – 2ª	3ª – 4ª	5ª – 6ª	7ª – 8ª – 9ª
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (Apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras de jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 106)

Nesta proposta de agrupamento, os autores enfatizam que tal classificação não deve ser entendida como única e estanque, e sim, como uma sugestão para facilitar o trabalho com gêneros. Ressaltam, ainda, ser necessária uma abordagem diferenciada para cada gênero trabalhado. Isto se justifica pelo fato de cada um possuir

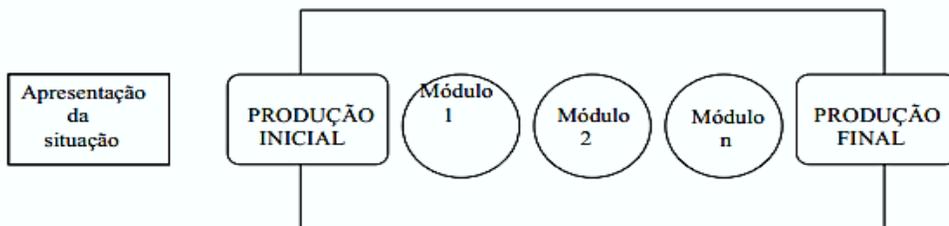
características linguísticas e discursivas distintas. E para atender a tal propósito, recomendam o trabalho com gêneros por meio de sequências didáticas.

Com o objetivo de evitar o processo de fragmentação do ensino, o trabalho com as sequências didáticas foi proposto pelos pesquisadores da Escola de Genebra em meados da década de 1980. Obedecendo aos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), essa proposta teve seu conceito desenvolvido por pesquisadores interessados em aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua materna.

Uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.82). Esta metodologia tem como finalidade auxiliar o aluno na aprendizagem dos mais variados gêneros, tanto aqueles que circulam na escola quanto aqueles que circulam fora dela. Esse trabalho pode propiciar maior desenvolvimento nas habilidades de falar e escrever nas múltiplas situações interativas. A organização de uma sequência didática pode favorecer o contato do educando com várias práticas de linguagem, permitindo o domínio de diversos gêneros.

A estrutura de base de uma sequência didática é constituída pela apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3... e produção final, como mostra o esquema reproduzido abaixo:

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004, p.83)

O acesso a essa proposta, no Brasil, foi possibilitado graças à concepção e publicação dos PCN (BRASIL, 1998), que exploraram noções como as de “projetos” e “atividades sequenciadas”. A partir daí, o procedimento passou a ser uma das ferramentas utilizadas pelos professores para orientar o estudo dos textos por meio de gêneros.

Visando a demonstrar como os autores conceberam o trabalho com a sequência didática, apresentamos e discutimos a seguir cada um dos seus componentes:

- a) A apresentação da situação: é a descrição detalhada para os alunos da atividade a ser realizada. É o momento em que o professor expõe todas as etapas do projeto e, ao mesmo tempo, prepara os alunos para a produção inicial, que é a primeira tentativa de realização do gênero proposto. Essa é a etapa em que a turma constrói a situação de comunicação e a linguagem exigidas pela situação. Esta fase inicial da sequência didática, o primeiro contato do aluno com o projeto,

serve de esclarecimento e deve fornecer todas as informações necessárias para a familiarização com o gênero e as atividades que serão desenvolvidas. Tendo claras todas as situações de comunicação e produção, o aluno terá uma visão daquilo que será trabalhado, podendo, desta forma, ter uma direção para produzir seu texto.

b) A produção inicial: nesta fase, os alunos produzirão um primeiro texto referente ao gênero que será trabalhado, em que tanto alunos quanto professor podem descobrir as representações que têm do gênero. A partir da produção inicial dos alunos, o professor perceberá quais são as suas dificuldades e em que aspectos do texto deverá interferir, apontando o melhor caminho para o aluno percorrer. Não se trata de uma produção inicial completa. Trata-se apenas de um texto direcionador das atividades a serem desenvolvidas na sequência. A produção inicial permite aos alunos “descobrirem o que já sabem fazer e permite, também, que eles se conscientizem dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.86). A esta produção inicial o professor não atribuirá uma nota. Esta atividade se constituirá em importante observação, permitindo ao professor adaptar a sequência didática às necessidades dos alunos, pondo o processo de avaliação formativa em prática. Com isto, são ressaltados pontos fortes e fracos em relação à situação de comunicação, permitindo o segmento das atividades da melhor forma possível.

c) Os módulos: são um conjunto de atividades a partir das quais serão trabalhados os problemas identificados na produção inicial. Nos módulos é proposta uma série de atividades com o intuito de refletir

sobre as dificuldades encontradas na produção inicial e fornecer instrumentos para superá-las. Com os módulos, as atividades são fracionadas para trabalhar melhor com as dificuldades encontradas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) levantam três questões, quanto ao trabalho sobre problemas isolados: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? e 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” Para resolver estas questões, os autores sugerem, em primeiro lugar, que o professor desenvolva as atividades de acordo com os vários níveis de produção dos textos orais ou escritos, visando a auxiliar os alunos: a fazer uma imagem, o mais real possível, do receptor do texto e de sua finalidade; a dispor de técnicas de criatividade na elaboração do gênero, utilizando um vocabulário apropriado para a situação de comunicação. Em segundo lugar, o professor deve variar as atividades, dando aos alunos a possibilidade de acesso às noções de forma e conteúdo do gênero e aos instrumentos que irão auxiliá-los na identificação das características linguístico-discursivas. E, por fim, o professor deve cuidar para que os alunos adquiram uma “linguagem técnica”, peculiar ao gênero trabalhado, que será comum à classe e ao professor e, ao mesmo tempo, compreensível para os outros.

d) A produção final: esta fase do trabalho finaliza a sequência, dando possibilidade ao aluno de pôr em prática tudo o que foi desenvolvido nas atividades dos módulos. Com a produção final, o próprio aluno poderá analisar seu desempenho em relação ao gênero trabalhado, o que poderá lhe permitir avaliar os progressos realizados

e o professor poderá realizar uma avaliação somativa, juntamente com as atividades anteriores. A produção final permite que o professor avalie as aprendizagens executadas e planeje a continuação do trabalho, assim como o retorno aos pontos que não foram totalmente assimilados pelos alunos.

Ao considerar as características de cada uma das etapas constitutivas da sequência didática, podemos dizer que essa proposta de trabalho possui as seguintes finalidades:

- ◆ preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar;
- ◆ desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- ◆ construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.93)

Os procedimentos para a realização da sequência didática partem de um processo de colaboração entre professor, alunos e prática pedagógica. É significativo ressaltar que os gêneros a serem trabalhados dentro de uma sequência devem se aproximar da realidade vivida pelo aluno. Apenas desta forma, irão representar uma

situação comunicativa, de que o aluno faz parte, facilitando todos os processos de identificação a serem construídos por ele.

A apresentação e a discussão, mesmo que breve, da configuração da sequência didática permitem compreender que um trabalho assim organizado pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade dos textos dos alunos inseridos em quaisquer níveis de ensino, o que constitui um diferencial pedagógico.

### **Considerações finais**

O ensino de Língua Portuguesa nas últimas décadas passou por mudanças de concepções, deixando de ser um sistema fixo e fechado, como era, para apresentar uma metodologia centrada na interação. Essas modificações foram fortalecidas pelos PCN (BRASIL, 1998), os quais postulam o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino no estudo da disciplina.

Na tentativa de engajar os educandos em práticas sociais discursivas por meio de diversas situações de aprendizagem, como preconizam os documentos oficiais, este estudo procurou discorrer sobre um procedimento de ensino que muito contribui para o aprendizado da língua.

Em observações de sala de aula, constatamos a dificuldade apresentada pelos alunos em compreender e produzir gêneros discursivos variados e entendemos que trabalho com a sequência didática, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

procura especificar as características do gênero numa progressão modular, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e da identificação das dificuldades para trabalhá-las isoladamente.

Apesar da importância e validade da aprendizagem por meio da sequência didática, entendemos que nenhum procedimento consegue atingir em sua totalidade o aprendizado de um gênero. A primeira explicação para esta afirmação se deve à heterogeneidade de uma sala de aula, visto que nela nos deparamos com todos os tipos de inteligências e aprendizagens. A segunda explicação se deve aos gêneros, que não são estáveis, como ressalta Bakhtin (2011), ou seja, não se apresentam como forma definida, engessada em si. Isto se deve ao fato de que as ações humanas também não são estáveis, apresentando possibilidades infinitas. Desta forma, infinitas serão as possibilidades de criação e atuação dos gêneros.

Portanto, o procedimento da sequência didática aqui apresentado não representa uma tentativa de solucionar todos os problemas atrelados ao ensino da Língua Portuguesa e de interação por meio da linguagem dos gêneros. Trata-se apenas de mais uma alternativa para o professor em seu trabalho com o ensino da língua, numa tentativa de contribuir para a inserção dos educandos em práticas comunicativas significativas.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ SEF**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ SEF**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

CHARAUDEAU, P. Visadas Discursivas, Gêneros Situacionais e Construção Textual. In: MACHADO, I.L.; MELLO, R. (Orgs.) **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. **Critical language awareness**. London: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. **Media discourse**. London: Longman, 1995.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. P.41-49.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA\_ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SWALES, J.M. **Genre analysis: english in academic and research settings**.Cambridge: CUP, 1990.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

## Sobre os autores

### **Ana Carolina Dias da Costa**

<http://lattes.cnpq.br/0358347253125642>

Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba e graduada em letras licenciatura português e inglês pela Universidade Federal do Pará. Professora do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atuou como professora de língua inglesa em Institutos de Idiomas tais como, Cultura Inglesa, Centro Cultural Brasil Estados Unidos, Yázigi entre outros. Também atuou como professora de inglês no órgão Secretaria de Educação da Paraíba. Atuou como pesquisadora nos projetos - Learning Strategies a Way to Autonomy- UFPA e no LAPROL- Laboratório de Processamento Linguístico, UFPB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em no ensino e pesquisa de inglês como L2.

### **Cláudio Márcio do Carmo**

<http://lattes.cnpq.br/3999334958306911>

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (1999), mestrado em Linguística (2001) e doutorado em Linguística Aplicada (2005), ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. É Professor Associado da Universidade Federal de São João del-Rei, atuando na graduação e no Programa de Mestrado em Letras. cursou seu pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), sob a supervisão do Prof. Dr. Kabengele Munanga. É pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e atualmente faz estágio Pós-Doutoral na área de Linguística Aplicada na University of Georgia, sob a supervisão do Prof. Dr. Richard A. Gordon. Atualmente, o foco das pesquisas centra-se, sobretudo, na produção, distribuição e consumo do discurso de ódio na mídia (CNPq) e, por outro lado, no Ensino de Português para estrangeiros.

### **Cleber Cezar da Silva (Organizador)**

<http://lattes.cnpq.br/6785390145821148>

Doutorando em Linguística, UNB (2017), Mestre em Estudos da Linguagem, UFG/Regional Catalão (2017), possui graduação em Letras (Português/Inglês) UEG (2003) e Letras (Português/Espanhol) UNIP (2014). Especialização em Psicopedagogia (2005) - UEG - Unu de Pires do Rio - Goiás, Especialização em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem em Línguas

Estrangeiras (2010) - Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor no Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. Com experiência em Ensino Superior junto a Universidade Estadual de Goiás e Instituto Federal Goiano, e na educação básica e função de Gestor Educacional junto a SEDUCE/GO. Atuando na área de Letras e Linguística, com ênfase em Línguas e Literaturas, com os seguintes temas: educação, inclusão, ensino de LE e prática pedagógica, léxico, toponímia e ecolinguística.

### **Danielle Scheffelmeier Mei**

<http://lattes.cnpq.br/5234780686995264>

Mestra em Comunicação e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Relações Internacionais, graduada em Jornalismo e atualmente cursa Pedagogia. Com experiência na área de Comunicação, atua com os temas: mídia, comunicação e política, comunicação e meio ambiente, mobilização social, Agenda 21 Paraná, agendamento, bandas curitibanas. Tem experiência profissional como jornalista, com produção de conteúdos para veículos impressos e internet; e na área de educação, como docente das disciplinas de Relações Humanas/ Comunicação e de Comunicação Empresarial e Língua Inglesa para nível técnico/aprendizagem.

### **Huanna Sperb**

<http://lattes.cnpq.br/0634843486825030>

Graduada em Letras - Português / Inglês pelo Centro Universitário Franciscano (2014). Durante a graduação, foi bolsista PIBID / CAPES / UNIFRA atuando no subprojeto Letras / Inglês (2012-2015). Atualmente, professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa (6º ao 9º ano) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lenhardt, Itaara e mestranda em estudos linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria.

### **José Elenito Teixeira Morais**

<http://lattes.cnpq.br/8184572477220238>

Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Mestre em Teoria Literária e Crítica da Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (2015). Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (2009). Graduando em Psicologia na Universidade Federal de São João del-Rei. Suas pesquisas orbitam a área da Teologia, com foco em História das Teologias e Religiões; as Letras, especificamente em

Crítica da Cultura; a Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar e Educacional.

**Luane Vitorino**

<http://lattes.cnpq.br/5869369560177929>

Formada em Licenciatura em Letras - Habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Santa Maria. Foi bolsista do projeto PIVIC (Programa Institucional de Voluntário em Iniciação Científica), inserida no projeto de pesquisa "Política (s) de Língua(s), entre a história e a memória". Atualmente é mestranda em Estudos Linguísticos, na Universidade Federal de Santa Maria, na área Linguagem e Interação.

**Maylton da Silva Fernandes**

<http://lattes.cnpq.br/9737692972806652>

Atualmente é Professor de língua Inglesa do Colégio Fênix. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

**Nathan Bastos de Souza**

<http://lattes.cnpq.br/4592348231762682>

Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar), em que obteve também seu título de mestre. Graduado em Licenciatura em Letras - Línguas Portuguesa, Espanhola e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa - (UNIPAMPA). Na instituição foi bolsista de Iniciação científica com bolsa CNPq, de agosto de 2014 a janeiro de 2016, atuou também com bolsa de iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), de agosto de 2013 até julho de 2014. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no subprojeto Letras (edital 2009) - Língua Portuguesa, de abril de 2012 a julho de 2013. É membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (GEBAP/UNIPAMPA) e do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe/UFSCar).

**Neire Márzia Rincon (organizadora)**

<http://lattes.cnpq.br/0813873653013859>

Mestrado em Letras e Linguística/Estudos Literários-UFG (2012). Graduação em Letras-Português pela Universidade Federal de Goiás (1995). graduação em Artes Visuais-FAV/UFG/EaD (incompleto). Professora da Secretaria

Estadual de Educação e da Universidade Estadual de Goiás. Professora Supervisora no Subprojeto de Letras do PIBID/UEG. Experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em literatura brasileira, literatura infantil, ensino e língua portuguesa.

**Olga Matias Teles Honorato**

<http://lattes.cnpq.br/8540766834809033>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2002) e especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado De Oliveira (2003). Graduada em Letras pela Faculdade Geremário Dantas (2013). Atualmente é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Cristalina-GO e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás em Cristalina-GO.

**Paula Márcia Lázaro da Silva (Organizadora)**

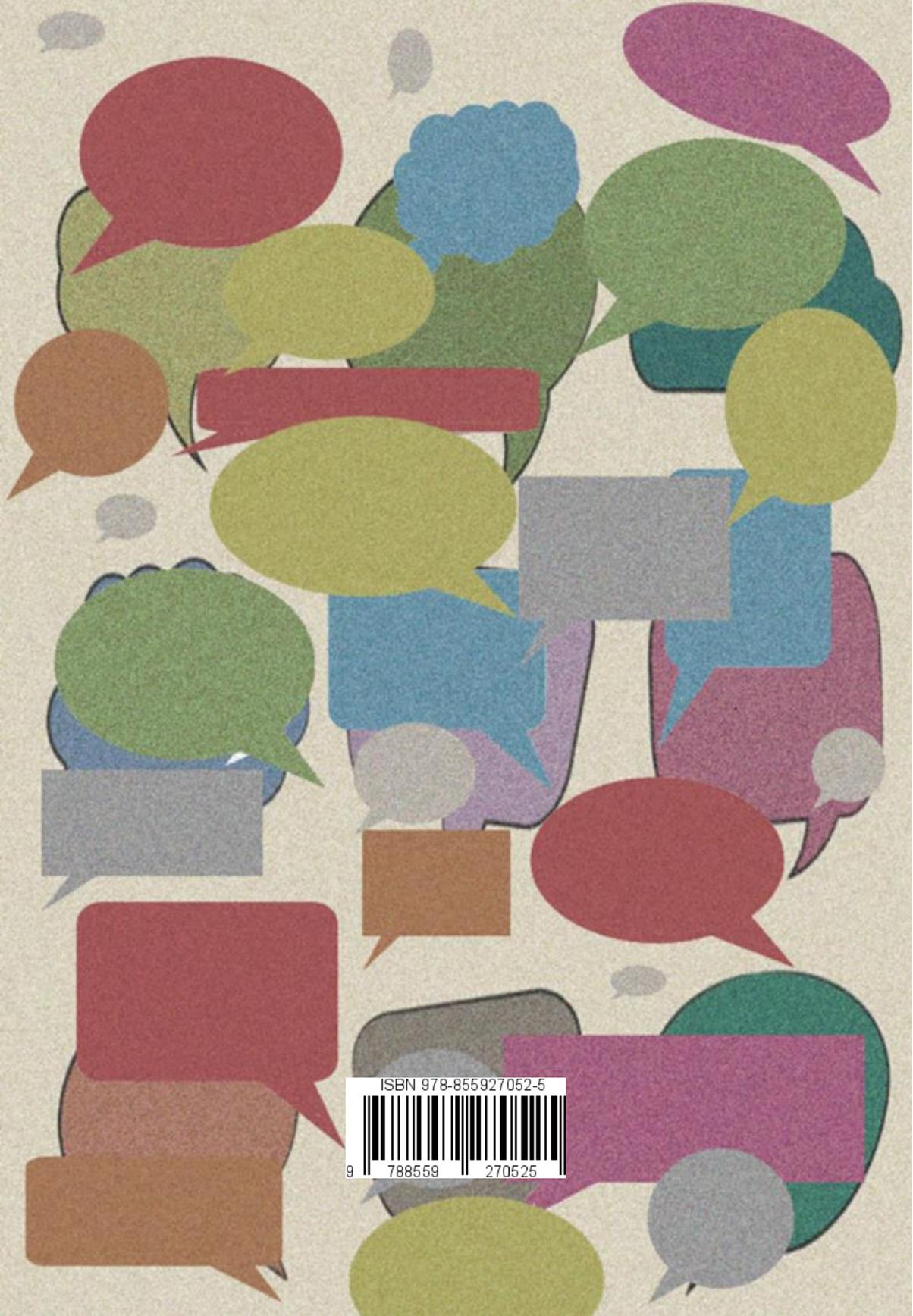
<http://lattes.cnpq.br/6886651156540571>

Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2015). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (1998). Especialização em Língua Portuguesa, Gestão Educacional e Psicopedagogia. Atualmente é professora efetiva no Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Câmpus Paracatu. Possui experiência no ensino superior junto à UEG e na educação básica como professora e gestora junto à SEE/GO. Atuando na área de Letras, com ênfase em Línguas e Literaturas.

**Rosimeire Gonçalves**

<http://lattes.cnpq.br/7159843103330506>

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2003). Atualmente é Gestor - Secretaria da Educação de Goiás - Colégio Estadual José de Goiás Brasil e Professor na Rede Municipal de Ensino - Escola Municipal Eduardo de Paiva Rezende.



ISBN 978-855927052-5



9

788559

270525