

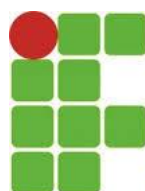
ISSN 2675-8555

Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Margareth Andrade Moraes
Rodrigo Carvalho da Silveira
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Este número, de temática livre, traz textos que refletem a diversidade de pesquisas na área de língua e literatura.

Volume 1 | Número 2 | julho/dezembro 2020



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Margareth Andrade Moraes

Rodrigo Carvalho da Silveira

Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Este número, de temática livre, traz textos que refletem a diversidade de pesquisas na área de língua e literatura.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Reitoria

Rafael Barreto Almada

Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação (PROPPI)

Marcus Vinicius da Silva Pereira

Diretoria de Pós-graduação e Pesquisa (DPPEQ)

Márcia Cristina da Silva

Coordenação Geral de Pesquisa (CGPQ)

Marcela Brandão Cunha

Coordenação Geral de Pós-graduação (CGPG)

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara

Redação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus São Gonçalo*

Rua José Augusto Pereira dos Santos s/n, Neves, São Gonçalo - RJ

CEP: 24.425-004

E-mail: celte@ifrj.edu.br

Homepage: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte>

Projeto gráfico e Capa

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Catálogo na Fonte

IFRJ – Biblioteca Campus São Gonçalo

C122 Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias -
CELTE [recurso eletrônico] / Instituto Federal do
Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação,
Pesquisa e Inovação. v. 1, n. 2, jul./dez. 2020. –
Rio de Janeiro : IFRJ/PROPPI, 2020-.

Semestral

ISSN 2675-8555

Disponível

em:

<http://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte>

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2.
Literaturas – Estudo e ensino. I. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.
Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação.

CDD 407

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Organizadores deste número

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Margareth Andrade Moraes (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Comissão Editorial

Angela Maria C. e S. Coutinho (IFRJ)

Aurélia Leal Lima Lyrio (UFES)

Bárbara Regina de Andrade Caldas (IFRJ)

Carla Souza (IFRJ)

Clauber Ribeiro Cruz (IFRJ)

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa (IF SUDESTE MG)

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Elza Ribeiro (IFRJ)

Erica Sousa de Almeida (IFRJ)

Erica Bispo (IFRJ)

Fabiana Esteves Neves (UFF)

Fabio Mattos (IFRJ)

Fernanda Paixão de Souza Gouveia (IFRJ)

Flavio Pereira Senra (IFRJ)

Giselle da Motta Gil (IFRJ)

Leila Maria Taveira Monteiro (IFRJ)

Leslie Vieira Mulico (CEFET-RJ)

Lindinei Rocha Silva (IFRJ)

Luana Maria Siqueira Machado (IFRJ)

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ)

Margareth Andrade Moraes (IFRJ)

Maria Mayworm (IFRJ)

Monique Lopes Inocencio (IFRJ)

Morgana de Abreu Leal (IFRJ)

Natalia de Lima Nobre

Patricia Ferreira Botelho (UFRN)

Patricia Teles (IFRJ)

Rafael Martins da Costa (IFRJ)

Renata Ribeiro Guimarães (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Rony Leal (IFF)

Solange Nascimento da Silva (IFRJ)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Tátia Áquila Vieira (IFRJ)

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

Viviane Soares Fialho de Araujo (IFRJ)

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Alexandre Henrique dos Santos Monteiro

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1455981785222395>

Angela Maria da Costa e Silva Coutinho

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5494081890920654>

Carla Cristina de Souza

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1138318127733343>

Carlos Alberto Pasero

Universidad de Buenos Aires

Claudia de Souza Teixeira

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4204167672741814>

Danielle Novais Uchôa

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9459659406379880>

Diego da Silva Vargas

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2200910661781151>

Diogo Moreno Pereira Carvalho

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0903192086136020>

Erica Sousa de Almeida

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7355291747232496>

Fabiana Esteves Neves

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4508687830491854>

Flavio Pereira Senra

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4535481943660183>

Gilmara Oliveira Maquiné

Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4580777241168835>

José Rodrigues de Mesquita Neto

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8407199058227431>

Laura Josani Andrade Correa

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2153965094071327>

Leila Maria Taveira Monteiro

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6258678454203604>

Leonardo de Atayde Pereira

Universidade de São Paulo (USP)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2741588659268308>

Luana Maria Siqueira Machado

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5381834067821790>

Lucineide Lima de Paulo

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2276326292673834>

Margareth Andrade Moraes

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5569584248668800>

Monique Lopes Inocencio

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8273017540812611>

Morgana de Abreu Leal

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0304697860953985>

Patricia Ferreira Botelho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9341613087658216>

Renata Cristina da Cunha

Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Instituto Federal do Piauí (IFPI)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1215596443300304>

Renata Ribeiro Guimarães

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1206738714606254>

Suelen Gonçalves Vasconcelos

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4770000108221369>

Suelen Sales da Silva

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2543310989445957>

William Eduardo da Silva

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0268608915045097>

Sumário

Editorial	159
<i>Marcus Vinicius B. Almeida; Margareth A. Moraes; Rodrigo C. Silveira</i>	
 <u>Entrevista</u>	
Entrevista com Gaudêncio Frigotto	163
<i>Fernanda Paixão de Souza Gouveia; Marcus Vinicius Brotto de Almeida</i>	
 <u>Artigos</u>	
Elvira Sastre e Irene X: o romper poético no feed do Instagram	175
<i>Lucy Miranda do Nascimento</i>	
O fenômeno da Concordância Nominal na escrita: a avaliação de falantes de diferentes níveis de escolaridade	189
<i>Mara Pereira Mariano; Eliete Figueira Batista da Silveira</i>	
Morfossintaxe do período simples: uma nova metodologia de ensino	209
<i>Suelen Sales; Erica Sousa de Almeida</i>	
A utilização da tecnologia em tempos de pandemia	223
<i>Iuri Bueno; Maysa de Oliveira Brum Bueno; Ruberval Franco Maciel</i>	
Relacionando a formação integral com o ensino da argumentação e a prática docente	235
<i>Viviane Oliveira de Jesus; Samuel de Carvalho Lima</i>	
Interfonologia do português na aquisição de língua espanhola por alunos de letras: propostas didático-pedagógicas	249
<i>José Rodrigues de Mesquita Neto</i>	
Os verbos irregulares em língua inglesa: das origens a uma proposta pedagógica	265
<i>Cassiano Luiz do Carmo Santos</i>	

Ensaaios Acadêmicos

O ensino da língua inglesa e a cultura do smartphone 281
Mayra Moreira

As conexões da linguagem entre a literatura e o ensino na Alesc 289
Laura Josani Andrade Correa; Jussie Sedrez Chaves

Resumo Expandido

As relações intertextuais nas charges da Copa do Mundo de 2018 299
Maria Isabel Borges; Inez Nerez de Almeida Rocha

Relato de Experiência em Docência

Inglês aplicado ao curso técnico em guia de turismo 305
Clauber Ribeiro Cruz

Normas para apresentação de originais 319

Editorial

Com esta publicação, o Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias chega ao seu segundo número, fechando o volume I. Priorizamos, na estreia deste caderno, divulgar e valorizar a produção científica na área de linguagens, tendo em vista o papel indispensável da linguagem no desenvolvimento de qualquer sociedade. Este número conta com uma entrevista, sete artigos científicos, dois ensaios acadêmicos, um resumo expandido e um relato de experiência.

A novidade trazida por este número é a publicação da primeira entrevista conduzida pelo CELTE. No dia 16 de setembro de 2020, de modo remoto, em razão do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, Fernanda Paixão de Souza Gouveia e Marcus Vinicius Brotto de Almeida entrevistaram o Professor Gaudêncio Frigotto, que falou da ampla pesquisa sobre os IFs, que deu origem ao livro “Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento”, publicado em 2018 pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Frigotto possui vasta produção sobre a educação, educação profissional e relações de classe no capitalismo.

No artigo “Elvira Sastre e Irene X: o romper poético no feed do Instagram”, Lucy Miranda do Nascimento aborda o uso da rede social Instagram como um suporte para a divulgação de produções literárias, fenômeno denominado “instapoesia”. Nesse sentido, analisa as produções artísticas e os perfis sociais das poetisas espanholas Elvira Sastre e Irene X presentes nessa plataforma. A autora conclui que a instapoesia tem proporcionado a apreciação e o compartilhamento da linguagem poética no cotidiano por meio de curtidas e comentários, oferecendo um refúgio no caos do dia a dia.

No trabalho “O fenômeno da concordância nominal na escrita: a avaliação de falantes de diferentes níveis de escolaridade”, Mara Pereira Mariano e Eliete Figueira Batista da Silveira investigam o valor social da variante [0] na escrita do português do Brasil entre informantes de diferentes níveis de escolaridade: alunos da Educação Básica, Ensino Superior e professores de Língua Portuguesa. Lançando mão das bases teórico-metodológicas da Sociolinguística Laboviana e dos Estudos de Crenças e Atitudes, as autoras constataram que a variante zero é mais saliente entre falantes de maior grau de instrução e que, quando notada, a variante zero foi avaliada de forma negativa por todos os participantes.

Em “Morfofossintaxe do período simples: uma nova metodologia de ensino”, Suelen Sales da Silva e Erica Souza de Almeida mostram, a partir do estudo dos sintagmas, como podem ser trabalhadas as funções sintáticas desempenhadas pelos termos da oração. Para fins didáticos, as funções são divididas em dois grupos em razão do nível em que se estruturam: oracional (funções que se estruturam em torno do predador) e suboracional (funções que aparecem na estrutura interna dos termos). A fim de contribuir com o ensino de morfofossintaxe, as autoras propõem algumas atividades que auxiliam no aprimoramento do desempenho linguístico dos estudantes.

Em “A utilização da tecnologia em tempos de pandemia”, Iuri Bueno e Maysa de Oliveira Brum Bueno e Ruberval Franco Maciel analisam a concepção de graduandos do curso de Letras sobre a própria aprendizagem. Para tanto, os autores adotam a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos em ambientes multimodais e empregam a abordagem metodológica da etnografia virtual. O estudo observou os envolvidos no ambiente virtual de ensino e a apropriação dos recursos tecnológicos durante a pandemia da Covid-19. A conclusão é de que a adaptação do ensino presencial ao on-line está sendo exitosa, pois as tecnologias já eram concebidas como ferramentas mediadoras da aprendizagem.

Viviane Oliveira de Jesus e Samuel de Carvalho Lima, no artigo “Relacionando a formação integral com o ensino da argumentação e a prática docente”, debruçam-se sobre a formação humana integral com o ensino da argumentação e a prática docente com vistas à formação do cidadão crítico-reflexivo. Nessa perspectiva, o trabalho é um princípio educativo para a educação libertadora por meio da reflexão sobre o lugar do aluno no mundo do trabalho, e o ensino da argumentação na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado constitui um espaço para o exercício do pensamento crítico.

No artigo “Interfonologia do português na aquisição de língua espanhola por alunos de Letras: propostas didático-pedagógicas”, José Rodrigues de Mesquita Neto analisa as interferências que português com língua materna tem sobre a aprendizagem do espanhol. O estudo teve alunos do 5º período do curso de Letras-Espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como informantes. Além disso, o autor propôs atividades para as aulas de língua espanhola com a finalidade de aprimorar a pronúncia. A pesquisa mostrou que os fonemas mais susceptíveis à fossilização são os alveolares, sendo os fonemas vibrantes os que mais oferecem dificuldades de pronúncia.

Cassiano Luiz do Carmo Santos, em “Os verbos irregulares em língua inglesa: das origens a uma proposta pedagógica”, demonstra que, numa perspectiva diacrônica da língua, a classificação da forma do *simple past* (passado simples) de alguns verbos em inglês é apenas aparente. Abordando a língua como um fenômeno dinâmico influenciado por fatores externos (contexto social) e internos (processos morfofonológicos e semânticos), o autor descreve o processo de formação do passado desses verbos, observando as motivações que levaram alguns verbos a serem regulares e outros irregulares no inglês contemporâneo. O autor argumenta que é possível uma sistematização dos verbos irregulares, que pode ser apresentada aos aprendizes de língua inglesa.

No ensaio “O ensino da língua inglesa e a cultura do *smartphone*”, Mayra Moreira defende o uso do *smartphone* como uma ferramenta para os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa. A autora lembra que esse aparelho já faz parte do cotidiano de estudantes e professores, o que o torna conectado aos contextos reais de comunicação atualmente. Ancorada nos pressupostos teórico do interacionismo social, a autora entende que o *smartphone*, com o apoio de pares mais críticos e maduros, pode servir ao processo de *scaffolding*. Entre os benefícios no uso da tecnologia nas atividades pedagógicas estão a motivação e a concentração dos alunos, que podem aprender por meio de jogos e outros recursos. Quanto à proibição ou o mau uso do *smartphone* no ambiente escolar, Mayra

Moreira considera que faz parte do papel do docente trabalhar a responsabilidade dos estudantes, já que alguns podem não ter desenvolvido suficientemente a maturidade e a autonomia.

Em “As conexões da linguagem entre a literatura e o ensino na Alesc”, Laura Josani Andrade Correa e Jussie Sedrez Chaves apresentam a Escola da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC). O ensaio figura como um registro da memória no campo nas Ciências da Linguagem, cujo recorte são as conexões entre literatura e educação observadas desde a inserção do ensino na Alesc. Os autores utilizam o fio multidisciplinar benjaminiano como o condutor das correlações trazidas pela passagem do tempo através da memória.

No resumo expandido “As relações intertextuais nas charges da Copa do Mundo de 2018”, Maria Isabel Borges e Inez Nerez de Almeida Roch, a partir de uma pesquisa realizada entre 2018 e 2019, mostram algumas relações entre a linguagem quadrinística e a intertextualidade em uma charge produzida por Marco Jacobsen, publicada em 12 de junho de 2018, ano da Copa do Mundo de Futebol da Rússia, no jornal *Folha de Londrina*. Como resultados, foram identificados: caricaturas de jogadores, torcedores e seleções; cores para representar as bandeiras e outras simbologias dos países; relação temporal com Copas anteriores; críticas relacionadas a certos “escândalos” (corrupção na CBF - Confederação Brasileira de Futebol; “Lava-Jato”). A análise é de base interpretativista, incluindo levantamento bibliográfico e contextualização sócio-histórica.

No texto “Inglês aplicado ao curso técnico em guia de turismo”, Clauber Ribeiro Cruz relata a experiência de ministrar aulas de língua inglesa a alunos de diferentes níveis de proficiência no curso técnico em Guia de Turismo. Para tanto, baseia-se em conceitos oriundos dos estudos em multiletramento, da teoria do pós-método e do inglês para fins específicos. Entre as atividades realizadas estão exercícios que focam o funcionamento estrutural da língua e as práticas de uso autêntico, como pesquisa e seminário sobre países falantes de língua inglesa, simulações de atendimentos em agência de turismo e leituras de textos da área específica.

Boa leitura!

Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Margareth Andrade Moraes
Rodrigo Carvalho da Silveira
(Organizadores)

Entrevista com Gaudêncio Frigotto

Fernanda Paixão de Souza Gouveia

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Professora da Educação Básica, Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e docente colaboradora na Especialização em Educação de Jovens e Adultos do mesmo Instituto

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3382358342893319>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3486-0271>

E-mail: fernanda.gouveia@ifrj.edu.br

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

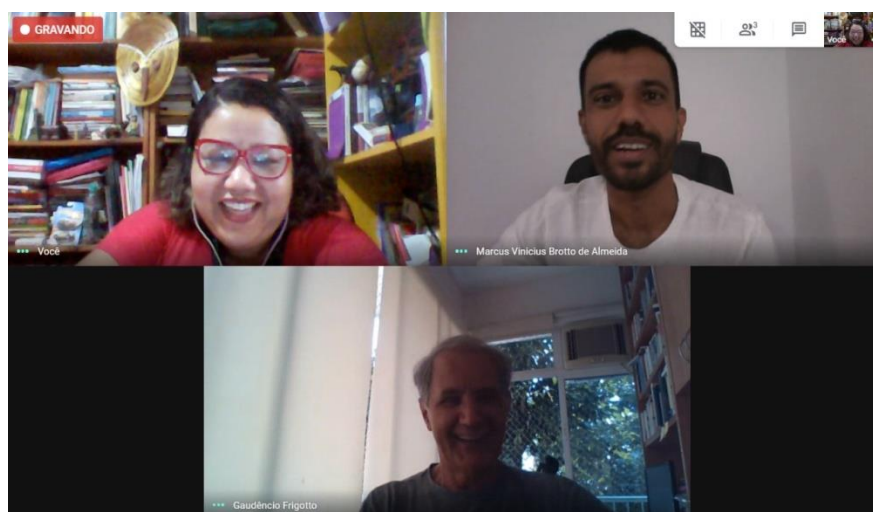
Doutor em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1133131774031120>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8716-4133>

E-mail: marcus.almeida@ifrj.edu.br



Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Gaudêncio Frigotto é professor titular aposentado da Universidade Federal Fluminense e, desde 2006, atua como professor associado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde orienta dissertações e teses e conduz pesquisas sobre educação, educação técnica e profissional e relações de classe no capitalismo brasileiro. De sua vasta produção acadêmica, podem-se destacar títulos como *Educação e crise do trabalho* (editora Vozes), *A produtividade da escola improdutiva* (editora Cortez), *Educação e crise do capitalismo real* (editora Cortez), *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador* (editora Cortez). Na tarde do dia 16 de setembro de 2020, de modo remoto, devido ao isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, o Professor Gaudêncio Frigotto concedeu-nos esta entrevista, em que abordou a ampla pesquisa que realizou sobre os IFs, a educação brasileira e a primavera pela qual tanto ansiamos.

CELTE: O senhor coordenou uma ampla pesquisa sobre os IFs, que originou o livro *Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*¹, publicado em 2018. Esse estudo tocou em vários aspectos relevantes para os IFs, como a construção da identidade, a verticalidade, a expansão da Rede e a oferta do ensino médio integrado. Por que o senhor se interessou em pesquisar os IFs e quais foram as principais descobertas dessa investigação?

Gaudêncio Frigotto: Primeiramente, eu me interessei pelos IFs devido à minha própria história, como filho de pequenos agricultores. Desde que me formei me interessei em discutir qual a educação que se oferece aos filhos e filhas da classe trabalhadora. A minha dissertação de mestrado – a que hoje eu daria o título “Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador” – foi sobre a educação que se dava no Sistema S². Em seguida, eu comecei a pesquisar a rede de escolas técnicas da época. A primeira pesquisa institucional que desenvolvi foi sobre ensino técnico industrial. Daí, nunca mais me afastei dessa relação da educação básica e educação profissional. O interesse mais imediato foi a disputa da qual participei como consultor: a disputa sobre o Decreto 2.208 e 5.154³ e a gênese dos próprios Institutos. Os Institutos apareceram de surpresa para todos nós, porque, na verdade, o que estava em foco era a universidade tecnológica, um pouco na lógica daquilo que foi o CEFET, “cefetões” e “cefetinhos”. E houve uma intensa negociação, de cujos debates participei. Então, surgiram os Institutos como uma engenharia política. Deu-se parte do que era o desejo da Rede⁴, a verticalidade e, de outro lado, uma gestão coordenada dos Institutos, mas com outra perspectiva: não mais 20 e poucos CEFETs, mas uma expansão sem precedentes. Então, o que me moveu à pesquisa, na verdade, foi a expansão dos IFs. Essa política de interiorização, atingindo jovens e adultos que nunca seriam atingidos com o aparato que representa o Instituto Federal com o seu quadro técnico e de professores, sem dúvida, define a maior política pública de educação de qualidade interiorizada. Então, a nós, pesquisadores, atentos a que tipo de educação se oferece à classe trabalhadora e à disputa histórica dela, isso chamava muito a atenção. Por isso a pesquisa que organizei, da qual esse livro é fruto, é coletiva. Mostra uma avaliação permanente, uma disputa permanente desse projeto, que é uma conquista da sociedade. Quanto aos grandes achados, consideramos que, com todos os problemas e todas as contradições, os ganhos são infinitamente maiores: ganhos sociais e culturais e o significado de um IF numa pequena cidade. Outra questão é o integrado. A

¹ Para mais informações sobre o livro, consulte <https://lpp-uerj.org/>.

² Diz respeito ao conjunto de nove organizações de entidades corporativas (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Sebrae, Senar, Senat, Sest e Sescop) voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Todas têm raízes e características organizacionais similares. As primeiras instituições desse Sistema foram criadas na década de 1940: o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai) foi criado em 1942 e o Serviço Social da Indústria (Sesi) foi instituído em 1946.

³ O Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, foi revogado pelo Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Ambos os decretos regulamentam a educação profissional no Brasil.

⁴ Trata-se da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Atualmente integram a Rede Federal 38 Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

descoberta é que, no início, os Institutos foram muito lentos na adução do ensino médio integrado, que paulatinamente foi se tornando uma conquista interna, mas ainda não o suficiente. De outro lado, pela via do integrado, a oferta de uma educação por inteiro: que tenha arte, cultura, esportes, Sociologia, Física, Química, ou seja, aquilo que Antonio Gramsci⁵ chamava de equilíbrio entre os conhecimentos que nos permitem entender a sociedade dos seres humanos, as relações sociais, e os conhecimentos que nos permitem entender como opera a natureza, a Ciência da natureza etc., fundamentais, por exemplo, para entender hoje o que o mundo passa com a pandemia.

CELTE: Considerando a diversidade das instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o senhor acredita que é possível construir uma identidade para os IFs?

Gaudêncio Frigotto: Primeiro, é preciso dizer, identidade não significa que não possam existir diferenças dadas pela realidade: diferenças regionais e culturais – cultura afro, cultura indígena, imigrantes, enfim. A diversidade é boa quando está calcada sobre a igualdade de direitos. Então, essa identidade a Rede ainda não tem. Para ter a identidade, o conjunto dos Institutos deveria ter clareza sobre a que projeto de sociedade e de educação se vincula. Então, eu diria que nós não temos isto como expressão unitária, síntese do universo da Rede. Isto não significa que a gente não tenha um crescimento de propostas nessa direção. Eu gostaria de mencionar algumas. Por exemplo, a construção que a Rede fez do mestrado profissional, vinculando a dissertação a um produto que esteja relacionado a uma problemática interna aos Institutos ou à população com quem atua etc. Essa proposta tem nela um projeto de sociedade, de educação e de formação de educadores. O segundo aspecto importante é a rede de extensão tecnológica dos IFs que tem por foco uma extensão popular. Eu participei de uma *live* da Semana de Extensão da Bahia. A reitora foi brilhante. Ela disse: “A extensão até agora é uma espécie de serviço de projetos endógenos. A nossa postura é de fazer uma extensão vinculada às necessidades locais, da cidade, dos adultos, dos jovens, do problema do desemprego, enfim, todas as demandas populares”. Estou fazendo o prefácio de um *e-book*, fruto da dissertação de João Carlos Cichaczewski: “Uma história por fazer-se: O sentido da formação profissional nos IFs”⁶. Está sendo feita a história, mas não está redonda. Nunca vai estar redonda. Mas é uma história que precisa ser tomada como projeto orgânico institucional. Aí, sim, nós vamos ver uma identidade na diversidade.

⁵ Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo italiano, foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano e teórico importante para o pensamento marxista do século XX. Foi preso pelas críticas feitas ao governo fascista de Benito Mussolini e escreveu boa parte de sua obra no período de cárcere. Sua abordagem teórica é vasta, mas destaca-se a hegemonia cultural como um dos alicerces de seu pensamento.

⁶ O livro pode ser acessado em <https://educapes.capes.gov.br/>.

CELTE: Que papel o senhor acredita que os IFs devem desempenhar com a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada com a educação profissional?

Gaudêncio Frigotto: Dentro do projeto de sociedade que eu vislumbro, da necessidade dos que vêm de baixo, eu diria que o como os Institutos olham o ensino médio do PROEJA⁷, a educação profissional integrada à educação básica, representa a perspectiva de sociedade e educação que querem fortificar ou desenvolver. O grupo do PROEJA expressa, dentro dos Institutos, a maior desigualdade produzida historicamente na educação. Eles são fruto da negação da educação. Nós temos, também, dentro dos Institutos, novos sujeitos – os quilombolas, as comunidades indígenas. Neste caso, quando eles chegam na idade adequada à sua escolaridade, a questão é a relação com a sua cultura, a sua língua, os seus saberes etc. No caso de jovens e adultos, eles são o resultado de uma violência de uma sociedade que, Florestan⁸ dizia, ainda continua acorrentada, como os antigos escravos. Por isso, uma opção forte e institucional da rede dos Institutos sobre o PROEJA seria a expressão já do projeto de sociedade a desenvolver e a recuperar aqueles que perderam o seu tempo, porque lhes foi roubado. A Rede ainda não tem uma clareza sobre isso. A pesquisa mostra que alguns Institutos e alguns *campi* assumem isto dentro do que a lei diz, mas é pouco o que a lei diz: 10% dos 50%. Há muitos arranjos e uma mentalidade que a gente encontra, às vezes, de que o PROEJA é um estorvo. Essa é uma lacuna grande do ponto de vista da identidade da institucionalidade. Mas existem projetos importantíssimos desenvolvidos em vários IFs. É um projeto que precisa entender que dar igual aos desiguais é mantê-los desiguais. Então deveria de ter toda uma estratégia de acompanhamento. Existem experiências de acompanhamento para não perder esses sujeitos. Isso demanda um esforço extraordinário, mas essa é uma opção política. Eu diria que há uma lacuna, mas é uma necessidade vital, especialmente nesse momento em que a perspectiva desse governo é absolutamente antipobres. Não se fala mais nisso. Eu me lembro dos fóruns mundiais, a pujança dos debates sobre a EJA na Constituinte etc. Agora querem silenciar, porque quer se tirar de cena. Então, eu diria que agora o foco institucional deve ser ainda maior. Nós teremos, sim, jovens e adultos dentro do programa e nós queremos tê-los nacionalmente. No momento em que existir isso, vão se criando identidades no integrado, no PROEJA, na extensão e no tipo de pesquisa a ser feita. Mas eu diria o PROEJA é uma prova dos nozes para ver o caráter de opção da institucionalidade dos IFs.

⁷ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) instituído pelo Decreto 5.840/2006 de oferta compulsória na Rede Federal.

⁸ Refere-se a Florestan Fernandes (1920-1995), sociólogo marxista e político brasileiro com grandes contribuições para o desenvolvimento da Sociologia brasileira e compreensão da constituição histórica do Brasil.

CELTE: Há uma evidente tensão nos IFs, por conta de sua estrutura verticalizada, expressa por exemplo entre a garantia de oferta do ensino médio integrado e a coexistência com graduação e pós-graduação. Como o senhor acredita que podemos superar essa tensão e assegurar o projeto do ensino médio integrado?

Gaudêncio Frigotto: Primeiro tomar conta de um viés cultural muito duro na nossa história, que é a cultura do coronel — “manda quem pode” — e a cultura do bacharel — “veja com quem está falando”. Aí que está o dilema da verticalização. A verticalização é positiva se a gente entende que ela é mais necessária nos *campi* mais retirados. Eu diria que essa tensão é forte e é uma tendência bastante negativa – e aqui não é uma avaliação moral; é cultural. Os jovens que chegam aos Institutos com concursos bem qualificados preferem fazer a sua pesquisa, o ensino superior, a pós-graduação a atuar nas diferentes modalidades do ensino médio, PROEJA e programas de extensão. Revelar essa tendência é uma forma de começar a não mascarar. A minha posição, desde a criação dos IFs, não era 50% do ensino médio integrado; era, pelo menos, 70, 80% e eu diria que, nos *campi* do interior, poderia ser um pouquinho até mais e oferecer, sim, licenciatura. Mas onde tem pós-graduação, onde tem muita universidade, diria que a tendência seria o ensino médio, que é aí que está o gargalo. Em diferentes análises, tenho insistido muito que ensino médio de qualidade social, por inteiro, que leva em conta a tecnologia e os fundamentos da profissionalização, é o passaporte da dupla cidadania. A cidadania política – para poder autodeterminar-se, ser um sujeito, não achar que ele deve votar naquilo que o pastor ou o padre falam nem em quem lhe dá um saco de cimento – só se percebe quando se têm os instrumentos da cidadania. O ensino médio é a base disso, é onde o jovem busca os fundamentos amplos. Portanto, ali ele vai ter os elementos de acompanhamento das diferentes ciências e das relações sociais para ver como opera a produção e como inserir-se na produção e no direito ao trabalho. Então, hoje diria que mais um elemento crucial de uma identidade necessária dos Institutos é afirmar e ampliar as vagas de ensino médio integrado e do PROEJA. Esta seria uma resposta humana e ética necessária para a sociedade.

CELTE: Os IFs foram criados em 2008. Já é possível perceber continuidades e rupturas em relação ao projeto original de criação e aos objetivos da Educação Profissional nestes 11 anos de existência?

Gaudêncio Frigotto: Os Institutos foram criados em 2008, no último ano do governo Lula, dentro de um debate que começou em 2003. Os Institutos chegam com uma proposta forte e uma disputa forte com a sociedade. A disputa das diretrizes da educação técnica e profissional expressa isso. O livro organizado por um conjunto de educadores e publicado por Eliezer Pacheco, que era o secretário de educação tecnológica e profissional, é a expressão desse debate e de uma concepção em disputa. Esse debate foi sendo incorporado pelos Institutos de modo diverso, porque não tem uma proposta da Rede orgânica. Agora com os

interventores-reitores fica ainda mais difícil. A incorporação também crescente de novos sujeitos e a compreensão interna de um trabalho diferenciado, o vínculo com as comunidades, isso tudo é uma construção diferenciada no país, mas em crescimento. Entretanto, diria que, a partir de 2011, 2012, quando o ministro da educação Aloizio Mercadante, disse, na Conferência de Educação Tecnológica, que o Pronatec⁹ era a prioridade, já dava uma direção de uma descontinuidade. Apesar disso, houve uma continuidade do escopo e da concepção dos Institutos Federais. Qual é a ruptura que vai começar? Com o Golpe de 2016¹⁰, porque ali há uma ruptura que já afeta na medula os Institutos. A minha leitura é que o Golpe de 2016 é daquelas forças políticas e sociais que governaram o período de Fernando Henrique Cardoso, os economistas da PUC e da FGV, como dizia o Chico de Oliveira¹¹, que pautaram o projeto neoliberal de venda do país naquele momento e o projeto neoliberal na educação, pautando a ideologia e a pedagogia dos organismos internacionais. Esse grupo teve resistência nas universidades e Institutos e, portanto, não conseguiu completar as reformas neoliberais na sociedade e na educação. Como não suportariam o segundo mandato de Dilma, arquitetaram um golpe jurídico-parlamentar-midiático. De 2016 a 2019, fizeram quase todas as contrarreformas que esse grupo queria. E aí que está a ruptura: a contrarreforma, primeiro, pela Emenda 96, que congela o investimento no setor público por 20 anos. Cortam-se bolsas, salários etc., isto é, vai-se asfixiando pelo financiamento. Então nós temos que ter unidade na diversidade interna para resistir a isso. Mas vem depois a contrarreforma do Ensino Médio, que é pior que o Decreto de 2.208, porque tem os itinerários, acabando com o sentido e a concepção do ensino médio e de ensino médio integrado, e as BNCCs liquidam com o resto. Então ali há uma ruptura total. Mas a pior ruptura vem agora, porque, além disto, Guedes deu uma entrevista dizendo que quem ganha mal são os ministros do Supremo, o presidente, porque eles têm mérito, e que tem que cortar o salário por baixo. E o inimigo básico é o trabalhador público da educação, saúde etc. O governo Bolsonaro resulta dessa aposta daquele grupo que achava que voltaria ao poder. Acabou entregando o governo a forças sociais de extrema direita. Tenho reiteradamente enfatizado a agenda do governo Bolsonaro por fundamentalismos. Aqui vou só sublinhar o ângulo do fundamentalismo econômico: mercado, mercado e mercado – a sociedade não existe – e a meritocracia como ideologia. O que há por trás disto? Não há lugar nos Institutos Federais para quilombolas, índios, ribeirinhos, filhos de pequenos agricultores e de operários. Lá dentro tem que estar quem vai depois ser elite do Brasil, porque é uma educação de qualidade. Então nós temos que demorar

⁹ Trata-se do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011 por meio da Lei nº 12.513. O Programa repete estratégias antigas de políticas de formação profissional aligeirada, que não garantem a ampliação da escolarização e pouco qualificam o trabalhador, assim como desloca grandes recursos públicos para as instituições privadas.

¹⁰ Frigotto cita o processo pseudo-legal do impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff, ocorrido em 2016. Justificado pelas irregularidades fiscais cometidos pela presidenta, o golpe de Estado legalizado, cujas bases são extremamente frágeis, apresenta-se como estratégia de ódio das oligarquias latino-americanas e setores conservadores em ascensão contra a democracia e a vontade popular. A partir do golpe temos vivido o desmonte de vários direitos sociais conquistados historicamente.

¹¹ Francisco Maria Cavalcanti de Oliveira (1933-2019), sociólogo, é o autor de *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*, obra publicada pela Boitempo em 2003.

sobre esta noção ideológica de meritocracia, que é um ícone da exclusão. A palavra “meritocracia”, social, ética e politicamente, significa “exclusão dos pobres”. E aí vem o fundamentalismo político: a intervenção nas eleições dos reitores e dos diretores muda a autonomia dos Institutos e das universidades e, portanto, com uma ideologia política de eliminar quem critica e um controle ideológico brutal. E se junta a isso o que é pior ainda: o fundamentalismo religioso de descrédito à Ciência, do moralismo sem ética etc. Então esses três fundamentalismos trazem um retrocesso e uma ruptura que nós temos que ter muito presente internamente para não capitular. Há poucos dias estava dialogando com os colegas da APP-Sindicato, do Paraná. Lá está sendo votado o projeto de criação de 200 escolas públicas militarizadas. A ex-presidente do Chile, na reunião da ONU, chamou a atenção para o risco, em alguns países da América Latina, do crescimento da militarização e citou explicitamente o Brasil. São sinais da ruptura que nós tivemos como resultado do Golpe de Estado de 2016. Nós sempre sabíamos como lidar, porque nunca tínhamos abertamente, pelo menos, a ameaça física e ao nosso direito de emprego etc. Aqui não. Agora isso está espalhando a pedagogia da ameaça e do medo. Penso que deveríamos nos espantar pelo fato de todas as reitorias dos Institutos, quando houve a primeira intervenção em Santa Catarina e a segunda em Natal, não dizerem: “entregamos os cargos”. É um ato político. Pior ainda quando colegas dos Institutos aceitam ser os interventores. Então, nós estamos num cenário de ruptura da democracia, num estado de exceção. Temos de ter clareza disso. E o estado de exceção, como disse Miguel Arroyo em debate recente¹², é o estado de desumanização, de atentado à vida. Por isso, essas rupturas são mais fundas, atingem a vida, o direito, atingem aqueles que eram acolhidos e incluídos e agora estarão ao próprio destino, serão vítimas ainda mais da violência do Estado.

CELTE: Diante da realidade de regressão social que vemos se impor no cenário político brasileiro e também internacional, quais as expectativas para o futuro da Rede Federal nesse contexto na sua opinião?

Gaudêncio Frigotto: O futuro depende de duas atitudes que, na diversidade dos Institutos, busquem uma unidade interna, substantiva, inabalável e profunda, como nos lembrava de feliz memória Leandro Konder¹³ ao voltar do exílio e definir a classe dominante brasileira: é uma classe que tem uma unidade profunda, substancial e inabalável para defender seus interesses. Então, usaria o inverso: qual é a unidade profunda, substancial e inabalável que os Institutos, por dentro, de baixo para cima e de cima para baixo, vão demarcar como possibilidade de prosseguir, mantendo as conquistas que se teve até aqui e não retroceder? Isso depende de um vínculo de rede que se constitua. Também depende que esse vínculo se

¹² Miguel González Arroyo, educador espanhol e sociólogo, é professor titular emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com larga produção científica no campo da educação popular, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo.

¹³ Leandro Augusto Marques Coelho Konder (1936-2014) era formado em Direito e doutorou-se em Filosofia pela UFRJ. Foi preso e torturado pelo regime da ditadura militar brasileira e depois exilado. É considerado um dos maiores estudiosos do marxismo no país, tendo coordenado coletâneas a respeito dessa teoria.

dê ali onde o *campus* estiver, isto é, com a comunidade local, a regional e a nacional com ações no ensino, pesquisa e extensão concretas para modificar a qualidade de vida com intensidade. Sem esta liga com a comunidade ninguém vai nos defender. Outro movimento, nesse quadro de hoje, é um vínculo muito grande com os movimentos sociais, culturais, de mulheres, enfim, todos os movimentos que lutam pelo direito à vida, à educação, à saúde e ao trabalho, vínculo com as lutas sindicais que defendem os direitos dos trabalhadores, vínculo com aqueles setores políticos que defendem a democracia e os direitos dos trabalhadores, vínculo com os setores jurídicos que possam nos defender nas agressões jurídicas individuais e coletivas. Sem este aparato, vai ser um desmonte silencioso por medidas que a gente sequer vai se dar conta, porque do dia para noite nós vamos ter concursos blindados, corte linear de salários, que são ameaças que estão ali na equipe econômica. Antonio Gramsci, analisando a situação do fascismo na Itália, dizia que, para vencê-lo, era necessário formar um bloco histórico com culturas muito diferentes, até opostas, para criar uma unidade. A esfinge aqui que nos ameaça é exatamente esse projeto de ultradireita com traços protofascistas que nós vivemos. Essas duas relações, interna e externa, podem não só nos salvar, mas podem gerar força para nos livrar desse pesadelo de projeto de governo e sociedade que nos desgoverna.

CELTE: O senhor acredita que o contexto de pandemia pode vir a impactar a educação profissional ofertada nos IFs?

Gaudêncio Frigotto: Sem dúvida. A gente tem que tomar consciência que o primeiro impacto brutal é sobre a vida. Nós temos 135 mil pessoas que tiveram sua vida ceifada e podemos chegar a 180, 200 mil, porque o vírus foi liberado no Brasil. Desde o início, o governo não se comprometeu em nenhum momento, foi cínico e irresponsável. Então é um drama. Obviamente perdem os setores econômicos, perde a classe trabalhadora: 27 milhões de desempregados, subempregados, em trabalho intermitente. Mas, também, não se pode dizer que nós, na Educação, vamos perder o ano se ajudarmos os jovens, não prosseguindo com o calendário normal, mas com atividades para que, como diz Noam Chomsky¹⁴, a juventude e a infância entendam o mundo em que vivemos. E qual é o mundo em que vivemos? É aquilo que Mike Davis, um historiador que analisa as pandemias, disse: é fruto de como nos relacionamos com o modelo de produção do capitalismo selvagem, que destrói a água, a natureza, o ar, aquece o globo e produz misérias. E também o que Capra¹⁵, grande físico, diz: a Covid-19 é a vingança biológica do planeta. Esta é a grande lição que nós deveríamos entender antes de pensar em aula presencial e aula remota. A aula presencial é uma insanidade neste momento, porque morrem mil pessoas por dia no Brasil. E o ensino remoto significa aumentar a desigualdade. Em torno de 40% dos domicílios não têm internet no Brasil,

¹⁴ Noam Chomsky, sociólogo, filósofo, cientista cognitivo norte-americano, ficou conhecido pelo seu trabalho com a gramática gerativa, que impactou o campo da Linguística nos anos 50 e 60. De postura crítica, chama atenção internacional pelo ativismo político contra a política externa americana.

¹⁵ Fritjof Capra, físico teórico e escritor austríaco, dedica-se à educação ecológica.

56% dos telefones são pré-pagos. Então, se está excluindo grande parte. E o pior é o que está se armando: o relatório do Banco Mundial afirmou que, depois da pandemia, não é preciso aula presencial o tempo todo, porque ela pode ser remota. Isto vai desgraçar o que é uma relação pedagógica, que vai além da sala de aula. É o convívio com a diversidade e o conflito negociado. E essa ideia de pressionar a volta de qualquer jeito é não compreender a gravidade desta guerra da qual nós ainda não chegamos ao fim. Não conhecemos a natureza do vírus; então, há mais incógnitas do que variáveis conhecidas, mas parece que a gente não está tendo consciência disso. Então há perda nos Institutos, sem dúvida nenhuma, mas as perdas piores são aquelas do projeto de desmontar o próprio setor público e, por isso, nós temos que resistir. Os Institutos estão fazendo coisas muito legais de solidariedade, produzindo instrumentos, ouvindo as pessoas, acolhendo a comunidade, entrando nas campanhas. Aqui tem sentido o voluntariado e tudo aquilo que a gente não quer permanente dentro da escola. Escola não precisa ter amigos e voluntários, tem que ter profissionais. Nós não nos damos conta de que tem gente no limite. Vendo as filas do INSS, a forma como as pessoas são tratadas é desumana. Estamos num processo de desumanização. Há perda de vidas. Um ano escolar, se for perdido, pode ser recuperado. As crianças amadurecem, entendem o que é uma crise. Portanto, se a gente souber aproveitar, como diz Chomsky, a pandemia para ensinar às crianças e jovens o mundo que não devem criar, que têm de lutar para ser diferente, é um grande ganho.

CELTE: O senhor está com uma pesquisa em andamento que se centra na (im)possibilidade histórica do ensino médio, identificando uma negação histórica do direito ao acesso a este nível de ensino. Fale mais sobre essa pesquisa.

Gaudêncio Frigotto: Ela se origina de um acúmulo de pesquisas sobre ensino médio, ensino médio integrado, ensino técnico profissional, vinculado sempre ao projeto societário. Hoje, de acordo com o IBGE, 56% dos brasileiros não completaram educação básica, 30% desses da força de trabalho de 25 anos em diante. Temos a chamada “geração nem-nem”¹⁶. Nós temos 11 milhões desses jovens. Nós temos uma dívida com esses jovens e adultos extraordinária. Por quê? Porque quem frequenta o ensino médio com a base material de qualidade, isto é, professores, carreira, biblioteca, laboratório, espaço para arte, cultura etc., não chega a 10% das crianças no Brasil; no público, 5 ou 6%, que são os Institutos Federais, colégios de aplicação e algumas outras escolas públicas. Nós temos uma dívida com 80, 90% dos jovens que frequentam a escola para ser um ensino de qualidade. Veja o que foram as ocupações das escolas. O que jovens reclamaram: não tinha banheiro, não tinha água etc. Nós temos que ir mais fundo para entender esta negação. Um primeiro dado da pesquisa que está em andamento é a nossa cultura escravocrata e colonizadora. Juremir Machado da Silva, no livro “Raízes do conservadorismo brasileiro”, vai mostrar que a escravidão não acabou. Ela só tem

¹⁶ O termo refere-se à **geração** de jovens que **nem** trabalham e **nem** estudam. Para Frigotto este termo não pode se aceitar como categoria sociológica e tampouco como categoria política.

outro nome. Hoje trabalhador é quem não precisa pensar, é quem, como Gramsci dizia, tem que aguçar o olho e adestrar a mão, num tempo em que a mão é pouco utilizada, porque a tecnologia ocupa as nossas mãos. Então, temos uma cultura de negação do direito à educação básica de nível médio à classe trabalhadora. Continua o estigma escravocrata. Hoje mesmo, um homem branco ganha o dobro do que a mulher negra no mercado. Quer mais prova do que isto de que a escravidão e a discriminação continuam? Florestan Fernandes, em suas análises, mostra-nos que nós sempre tivemos e temos Estado e leis que governam para a plutocracia, isto é, para os ricos. Uma burguesia que nunca foi preocupada em construir uma nação e que sempre foi entreguista e heteronômica, isto é, sempre olhou o de fora para se vincular ao de fora para ganhar muito. Por outro lado, afeita ao patrimonialismo e ao clientelismo. Esse projeto não só dificulta a universalização da educação, como não quer uma universalização da mesma qualidade. Da escravidão até hoje, reitera-se aquilo que Fábio Konder Comparato diz da dissimulação da classe dominante brasileira: ela até incorpora nas leis as demandas populares, mas depois tem uma constituição subliminar que não as pratica. A gente analisa isso do ponto de vista da cultura e do zigue-zague das leis. As contrarreformas, no plano material e no plano dos direitos, são a determinação do Golpe – agora do governo – de desconstruir tudo que tinha sido construído nos últimos 14, 15 anos, e até coisas que foram construídas antes, na década de 90 etc., com todas as contradições e lutas. Analisamos também mapeando as regiões para ver o que os números nos falam sobre a materialidade que se oferece ao aluno do ponto de vista do custo-aluno, da infraestrutura. É um trabalho sobre dados do INEP, do Tribunal de Contas para fazer uma análise um pouco mais fina desses dados brutos. Finalmente, o projeto é sempre formativo. Ele incorpora um conjunto de análises que provêm de pesquisas de pós-doutorado, teses e dissertações.

CELTE: Nossa trajetória histórica nos mostra que as elites brasileiras seguiram o caminho do capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado¹⁷. Frente a isso e no contexto do tempo presente, podemos ainda acreditar no papel da educação para romper, em conjunto com outros sujeitos, com essa condição?

Gaudêncio Frigotto: Sim, a utopia não pode acabar. Utopia é mais que esperança. Nós temos uma história de luta desde a abolição da escravidão. Temos também construído uma sociedade civil que defende a democracia mais alargada. A eleição de um operário é a expressão disso. Nós perdemos bastante disso. A pior perda que nós tivemos, sem dúvida, é a despolitização daqueles que já estavam politizados e organizados. Mas a sociedade brasileira tem energias para renascer das cinzas, para usar uma expressão do historiador Eric

¹⁷ Florestan Fernandes, em sua interpretação da constituição histórica do Brasil e influenciado pela teoria de desenvolvimento desigual e combinado de Leon Trotsky (1879-1940), desenvolve o conceito de capitalismo dependente. Florestan compreende que a economia brasileira se insere no sistema capitalista numa condição subordinada aos interesses das nações hegemônicas centrais e que essa subordinação que não é imposta de fora; pelo contrário, é uma articulação de interesse de setores arcaicos da sociedade de reproduzir as relações de dominação ideológica e exploração econômica. O arcaico e o moderno se combinam e não são antípodas.

Hobsbawm¹⁸. Obviamente, nós estamos no momento de nocaute, porque a pandemia nos aprisionou dentro de casa. Em outras circunstâncias, nós estaríamos nas ruas, fortes. Acho, assim mesmo, que haveria dificuldades e teríamos que agir com muitos cuidados, porque nós não estamos sendo governados por critérios democráticos, mas por um estado de exceção que prega o culto à violência e às armas. Gostaria de frisar duas coisas que dizem respeito a nós, professores, técnicos, corpo dirigente dos Institutos, universidades e escolas, sindicatos, movimentos sociais etc. Florestan dizia que o erro da nossa geração não foi defender a democracia, também não foi defender uma nação; o erro foi querer fazer este caminho com uma minoria prepotente junto a uma maioria desvalida. Nosso papel não é esse, ele nos diz. Nosso papel é estar junto ao povo para que ele adquira o quanto antes os instrumentos para fazer a revolução necessária. Ele tem um texto onde diz que a pedagogia volta a ser a chave para resolver o dilema educacional. Ele já tinha dito antes que o grande problema nacional era a educação. A pedagogia volta a ser a chave para decifrar o enigma brasileiro. O que a Constituição não fez aos oprimidos, os excluídos e o trabalhador produtivo o farão. Mas terá uma condição: um acerto rigoroso com o passado, este que os excluiu, e uma perspectiva de futuro. Portanto, uma educação que não vai vir em fórmulas, educação para um mundo em mudança, mas que forneça os instrumentos de autoemancipação dos excluídos e dos trabalhadores para construir um governo de trabalhadores¹⁹. Olhe que horizonte longo. Mas um acerto com o passado é um pouco esse acerto a que me referi na pesquisa que eu estou coordenando para tentar ver o que nos obstaculiza. E o segundo papel incide sobre aquilo que querem destruir, que é o papel do professor como cientista. Todos nós nos formamos cientificamente e como educador. E qual é esse papel? É de motivar o aluno, de desenvolver no aluno a curiosidade de pesquisar, ver o contraditório, não apenas decorar, mas estimulá-lo a pesquisar e analisar a realidade. Este é um papel importante do professor, porque, quando ele desenvolve isso, vai desenvolver vocações científicas, vai permitir que o jovem comece a pensar com a própria cabeça. Mas o segundo papel é o papel político do professor – político aqui no sentido preciso, não o partido A, B ou C –, é, como indica uma vez mais Florestan, formar a personalidade desse aluno e, portanto, esse professor tem que ter uma postura política na sociedade. Esse aluno tem que estar frente ao contraditório, não é doutrinar o aluno, mas é mostrar que nós, como professores, temos uma análise e que ele pode ir formando sua própria visão em relação à nossa análise. Mas queria precisar aqui o sentido de “político”. Político no sentido do que Rancière²⁰ diz: política é a luta dos que estão fora de um direito para pôr, na agenda política do Estado, o seu direito. O movimento negro, o MST, o movimento de mulheres e o movimento LGBT fazem política. Dermeval Saviani²¹ também

¹⁸ Eric Hobsbawm (1917-2012), intelectual marxista com vasta produção historiográfica, influenciou gerações de historiadores, sendo *A Era dos Extremos* (1994) um marco para a compreensão do século XX.

¹⁹ FERNANDES, Florestan. **O desafio emocional**. São Paulo: Expressão popular, 2020.

²⁰ Jacques Rancière, filósofo argelino, é professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Paris. Suas reflexões têm se concentrado nos estudos da estética e da política. Uma de suas obras recentes que provocou grande debate foi *Ódio à democracia*, publicado em 2005, mas somente publicado no Brasil em 2014.

²¹ Dermeval Saviani, nascido em 1943 no interior de São Paulo, é professor universitário e um dos expoentes da teoria histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, cuja preocupação está nos conhecimentos significativos

coloca no texto “Onze teses sobre educação e política”: a escola é política pela forma de ensinar, pelo conteúdo que ensina, pelo método que ensina e pela nossa postura de professor. Por que somos tão odiados? Por que tanta carga e maledicência sobre o professor? Por que o professor hoje é inimigo e ideólogo? Isso tem uma razão social e quem nos dá a chave para entender isso é Florestan Fernandes. Nesses dias, olhando a revista da Unijuí, *Contexto e Educação* (n. 31 jul/set, 1993), que Maria Ciavatta e eu organizamos e na apresentação fizemos uma pequena síntese de uma conferência de Florestan Fernandes, onde ele dá uma indicação precisa. Dizia ele que como professor até os anos de 1960, mesmo como filho de lavadeira, era entendido como funcionário da burguesia, porque a escola era para poucos e os professores vinham do meio da classe média, pequena burguesia. Mas isso mudou a partir dos anos 60 e mesmo no percurso da ditadura. Hoje, o professor da escola básica e boa parte dos professores das licenciaturas das universidades são provenientes da classe trabalhadora, do meio popular. E ele dizia: aí também há esperança, que esse professor que vem do meio popular, que trabalha com esses alunos, que são 80, 90% do meio popular, crie um *link* para transformar a escola e a sociedade. Tenho, como hipótese, que a classe dominante brasileira, antipovo, anticiência, antinação, anti-humanização, percebeu que existe no Brasil uma possibilidade desse *link* e, portanto, como dizia Florestan Fernandes, de tirar as correntes dos tornozelos de um povo que, como os antigos escravos, ainda está acorrentado. Por isso há a esperança e há utopia. Esse governo vai passar, e nós temos que construir, nessa contradição, energia. Na dificuldade, a gente cria energia para emergir como depois de um longo inverno. Agora vem a primavera. Vai ter primavera.

Como citar

GOUVEIA, Fernanda P. S.; ALMEIDA, Marcus V. B. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2020.

que contribuam para a aprendizagem dos educandos, superando a mera transmissão de conteúdos. Uma de suas obras mais importantes é *Escola e democracia* (1999).

Elvira Sastre e Irene X: o romper poético no *feed* do Instagram

Elvira Sastre e Irene X: el romper poético en el feed del Instagram

Lucy Miranda do Nascimento

Doutoranda e Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL-UFMT)

Docente do Curso Letras-Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3702487084769719>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8168-0391>

E-mail: lucymirandanascimento@gmail.com

Resumo

A comunicação mediada pelas redes sociais está modificando, paulatinamente, as formas de organização da sociedade. Cada vez mais os indivíduos fazem uso das redes com diversos objetivos e propósitos, conexões que ultrapassam barreiras físicas e ideológicas. Desse modo, a literatura, relacionada à sociedade, plasma esteticamente as transformações sociais acarretadas pelas inovações tecnológicas. Cabe verificar em que medida o *Instagram* colabora nesse processo de mediação artística, haja vista o surgimento dos *instapoetas*, oriundos da geração *Millennial*. A fim de aclarar tais questionamentos, analisaremos as produções artísticas e os perfis sociais das poetisas espanholas Elvira Sastre e Irene X.

Palavras-chave: *Instapoetas*. Redes sociais. *Instapoesia* espanhola.

Resumen

La comunicación mediada por las redes sociales está cambiando, paulatinamente, las formas de organización de la sociedad. Cada vez más los individuos usan las redes con diversos objetivos y propósitos, conexiones que pasan las fronteras físicas e ideológicas. Por lo tanto, la literatura, relacionada a la sociedad, plasma las transformaciones sociales influenciadas por las innovaciones tecnológicas. Cabe verificar de qué modo el Instagram colabora en ese proceso de mediación artística, considerando el surgimiento de los instapoetas originados de la generación Millennial. Con el objetivo de contestar tales cuestionamientos, analizaremos las producciones artísticas y los perfiles sociales de las poetisas españolas Elvira Sastre e Irene X.

Palabras clave: Instapoetas. Redes sociales. Instapoesía española.

Data de submissão: 09/04/2020 | Data de aprovação: 19/08/2020

1 Reflexões iniciais: Redes sociais e o espaço literário

A comunicação mediada pelos computadores e *smartphones* está transformando cada vez mais o modo de expressão e mobilização social, ao permitir maior comunicação e a amplificação da capacidade de conexões entre as pessoas. Espen Aarseth (2004) afirma que essa inovação tecnológica demonstra um melhoramento social de liberdade política e intelectual, sendo “un movimiento histórico que se aleja de los antiguos medios represivos” (p. 135). Tantas inovações colaboraram para o incremento do uso das redes sociais, que são lugares de conexão global entre os atores sociais. Com diferentes propósitos de usos e atendendo às diversas necessidades, cada indivíduo, por mais resistente que seja às ferramentas digitais, em algum momento cede à utilização de alguma delas, às vezes, por imposição social ou por perceber os benefícios e/ou possibilidades que elas oferecem.

As redes sociais conectam as pessoas, proporcionam a interação entre elas e, ao mesmo tempo, é um lugar de expressão identitária, pois são construídos perfis pessoais do

usuário de determinada rede, sendo “espaços de interação constituídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade e individualidade” (RECUERO, 2009, p.26). Sibilia (2003) e Lemos (2002), citados por Recuero, apontam como esses espaços trabalham os aspectos da “construção de si” e a “narração do eu”, o que evidencia a necessidade da exposição social na atualidade, visto que a existência no ciberespaço se constrói pela visibilidade desse usuário/ator mediante seu perfil. A criação de um perfil pelo usuário denota “uma construção autobiográfica, definida pelos arquivamentos que realiza, seja de fotografias, de vídeos de links ou textos verbais” (MARTINS; RAMOS, 2018, p.125), é o rastro de um “eu” que será visualizado e identificado pelos demais.

Dentre tantas redes sociais existentes, o *Instagram* vem ganhando usuários desde a sua criação e lançamento em 2010. Seus inventores, Kevin Systrom e Mike Krieger, criaram esse aplicativo *online* objetivando a publicação de fotos e vídeos entre seus usuários. Por meio dele é possível o uso de filtros digitais em suas publicações, o seu compartilhamento em outras redes sociais, como *Facebook*, *Twitter* e *Tumblr*, bem como do seu link em outros aplicativos, como *WhatsApp*, *e-mail* e outros.

Foi criado como um *software* para ser instalado e rodado exclusivamente em dispositivos móveis, porém, recente ele foi adaptado para computadores pessoais, e outras inovações foram implantadas ao longo dos anos, tais como novas opções de correção e de edição; lançamento do *instastories*, que é uma ferramenta na qual se pode enviar vídeo ou foto de 10 segundos disponibilizada por 24 horas ao clicar na foto de perfil ou permanentemente se o usuário optar pelo destaque; anúncios no *feed* dos usuários; melhora do buscador tornando-o mais rápido e personalizado; lançamento do IGTV para realização de vídeos mais longos. Portanto, percebemos que os avanços tecnológicos e as transformações sociais não afetam somente a mudança do impresso para o digital, inclusive as plataformas digitais vêm se alterando e adaptando-se de acordo com os usos que se fazem delas e dos anseios de seus usuários.

O Instagram é uma rede bastante utilizada e seus usuários são de diversas idades, é um aplicativo gratuito, o que facilita seu *download* e acesso, estando ao alcance de um deslize do dedo através do aparelho móvel. A sua popularidade e adaptações ao longo dos anos possibilitaram que novos usos fossem atribuídos ao *app*, não sendo apenas para capturar e compartilhar as imagens do mundo todo, mas também um espaço de leitura e publicação de conteúdos literários, principalmente de poesia. Esse espaço encontrado pela poesia “não é um evento casual, mas constitutivo, é um reflexo da reorganização das relações sociais, culturais e artísticas trazidas pela cibercultura” (MARTINS; RAMOS, 2018, p. 120).

Nesse sentido, Remedios Sánchez (2018) aponta que na sociedade atual as redes sociais ganham espaço de promoção e divulgação do literário por ser mais aberto e democrático, considerando que muitas pessoas utilizam os *apps* para se comunicarem em seu cotidiano. Na esteira dessa reflexão, os diversos usos digitais se estenderam ao âmbito da literatura, por conseguinte, ao texto literário oriundo de uma criação artística. Já que a literatura, como afirma Cândido, surge durante séculos como manifestação humana, sendo, de modo amplo,

todas criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes populações (CÂNDIDO, 2011, p.176).

A mediação de textos literários pelas redes é um fenômeno de difusão artística que em alguma medida está atrelado à geração *Millennial*, que são os que nasceram a partir da década de oitenta, considerados como nativos digitais porque fazem parte de uma geração que se desenvolveu num período de grandes avanços tecnológicos. Remedios Sánchez (2018) coloca que os nativos digitais perceberam a literatura como um caminho de expressão criativa, a circunstância proporcionou que o meio digital a difundisse, fazendo que um novo público, o qual se encontrava distanciado da poesia, se aproximasse dos textos literários e impulsioneasse o número de leitores. De acordo com Aarseth, tratando-se do contexto literário:

La tecnología digital permite a los lectores convertirse en autores, o que al menos difumina la distinción (supuestamente política) entre ambos, y que al lector se le permite crear su propia “historia” mediante la “interacción” con “el ordenador” (AARSETH, 2004, p. 135, aspas do autor).

O *Instagram* contribuiu para que essa distinção fosse rompida, porque os usuários/autores além de publicarem imagens dos seus momentos rotineiros, perceberam nele um nicho para as publicações de seus poemas. Tal qual os usuários/leitores identificaram-se com as postagens com tom poético, convertendo-se em seguidores e consumidores desses perfis, tendo em vista a concepção de poesia como uma forma de expressão que manifesta emoções e a visão de mundo tanto do indivíduo como dos grupos (CÂNDIDO, 2011).

2 *Instapoesía española*: Vozes femininas e o ‘boom’ no mercado editorial

De acordo com Paula Cantó (2018), colunista da revista *El confidencial*, nos últimos vinte anos houve um aumento expressivo do número de leitores de poesia, pois em 2012 somente 6,7% da população se interessava pelo gênero e em 2017 a cifra aumentou para 11,7%. A faturação no setor da poesia cresceu consideravelmente nos últimos anos, na medida em que o mercado editorial registrou a adição de vendas de livros. Muitos analistas e pesquisadores denominam esse fenômeno como *boom* da poesia urbana. Um exemplo relevante é o da rede de livraria espanhola *Casa del Libro*, uma das mais importantes da Espanha, que vendeu mais de 500.000 exemplares de poesia nos últimos quatro anos. Assim, cabe pensar o que motivou esse incremento do interesse pela leitura de poesia e pela compra de livros desse gênero.

Estudos apontam que tal fenômeno está relacionado à era digital, porque a maioria dos autores vendidos iniciaram a divulgação do seu material poético no meio eletrônico através das suas redes sociais. Em seus perfis do *Instagram* eles publicavam sua poesia, a qual, velozmente, alcançava inúmeros seguidores que se identificavam com a publicação a ponto

de curti-la, comentá-la e compartilhá-la, gerando números que possibilitaram que a publicação viralizasse na internet.

Uma das *instapoetas*¹ mais conhecidas na atualidade é a poeta canadense-punjabi Rupí Kaur, de 26 anos, considerada como uma das que impulsionaram a instapoesia. Conforme coloca Sam Rogers (2019), da Revista Vogue espanhola, seu primeiro livro *Milk and Honey*, publicado por ela em 2015, é famoso pelo sucesso de vendas no ano de 2016, bem como por passar mais de cem semanas consecutivas na lista dos livros mais vendidos do *New York Times* e por ter sido traduzido para trinta e cinco idiomas. Seu segundo livro, *O que o sol faz com as flores* (2017), vendeu um milhão de cópias nos primeiros três meses da publicação, atualmente, ela está na lista de personagens mais influentes da *Forbes* '30 under 30'.

Em entrevista para Rogers (2019), a própria poeta destaca a importância das redes sociais para a divulgação e promoção da sua poesia:

Creo que Instagram ha democratizado la poesía. Me deja atónita que se piense que la está rebajando. Cuando empecé a usar Instagram, era una estudiante sin dinero que venía de una familia de clase obrera. Mi madre no habla nada de inglés. Mi padre conduce un camión. Y no había nadie en mi círculo cercano que trabajara en tal sector como para darme consejo de cómo y dónde difundir mi obra. Si no fuera por internet, por la era de las redes sociales, alguien como yo, una mujer Sikh Punjabi que escribe sobre temas que me preocupan a mí y la gente que me rodea, jamás habría podido publicar nada en un entorno típicamente occidental. Sobre todo en este continente donde las experiencias de una mujer de color son tan a menudo ridiculizadas y raramente reciben una oferta de publicación (KAUR, 2019, online).²

Importante também é o papel dos seguidores durante esse processo, pois são eles que promovem de certa maneira os seus instapoetas preferidos. Os laços sociais se dão por meio da interação entre seguidor e autor, sendo uma “ação que tem um reflexo comunicativo entre o indivíduo e seus pares, como reflexo social” (RECUERO, 2009, p. 38). Uma relação social que se constrói entre pessoas que são desconhecidas entre si e, na maioria das vezes, encontram-se distantes fisicamente, todavia há uma identificação entre elas que possibilita a criação desse laço social por associação (GOFFMAN *apud* RECUERO, 2009). O objeto associativo é a poesia publicada, de estilo simples, que expressa sentimentos e busca a interpelação dos leitores, ela é “cotidiana, sencilla y directa, fiel a temas atemporales como el amor y el sexo” (LOMAS, 2018, p. 16), expressando temas triviais e sentimentos universais.

O seguidor apenas com um clique visualiza em seu Instagram uma forma expressiva que trata sobre assuntos inerentes ao seu cotidiano, fazendo com que desperte nele o interesse pela poesia e por aquele outro indivíduo/perfil que expressa sentimentos como se

¹ Para Vadde (2017 citado por AMARANTE; LIMA; AZZARI, 2019) o termo é um neologismo da justaposição da plataforma *Instagram* à palavra poeta e poesia, em que poetas fazem uso dessa plataforma para divulgação de suas obras e de conexão com leitores e outros poetas. As pesquisadoras complementam que para os críticos literários de mídias jornalísticas digitais como *The Guardian*, entre outros, os termos *instapoeta* e *instapoema* possuem relação com a instantaneidade devido ao meio de divulgação e consumo desses textos.

² Entrevista concedida para Sam Rogers da Revista Vogue Espanhola <https://www.vogue.es/living/articulos/dia-mundial-de-la-poesia-instapoetas-instagram-rupi-kaur/39649>. Acesso em 29/08/19.

fossem os seus. Isso viabiliza a construção de um público de leitores e a legitimação de autores, assim, a noção de autoria é construída mediante a relação daquele que escreve a poesia e daquele que a lê, logo, “poetas anônimos e digitalmente hábeis alcançam popularidade e sucesso que atraem a atenção de editoras e, graças a seguidores fiéis, são projetados para as listas dos mais vendidos” (MARTINS; RAMOS, 2018, p. 126). A aceitação dessa visão de mundo como organização poética pelos usuários das redes sociais está permitindo que se reviva a poesia na atualidade, dado que se tem registrado o aumento da compra de livros de poetas que fazem uso das redes sociais como plataforma de divulgação e a maior participação de frequentadores em recitais promovidos por esses poetas.

De maneira majoritária tanto os poetas como os leitores pertencem à geração *millennial*, o que contribuiu de modo relevante no êxito atual da poesia, pois congrega em si o uso da linguagem em conjunto com a habilidade no uso das novas tecnologias e das redes sociais. O filólogo e autor espanhol Luis Alberto de Cuenca (2019), nascido na década de 1950, explica que a poesia é um fenômeno para todas as idades, mas, nomeadamente, dos jovens. No entanto, para outros há um certo estranhamento e preconceito devido a poesia pertencer à geração jovem e às redes sociais.

Segundo Luis García Montero (2018), não cabe menosprezar essa produção poética, mas sim compreender que a história literária está relacionada com a capacidade de entender o que há de novo dentro das coisas de sempre ou o que há de antigo nas novidades, porque nos “diálogos del tiempo a veces la innovación no inventa tesoros de la nada, sino que procura dar respuestas actuales a cuestiones heredadas en la dinámica de una ética o una tradición” (p. 20). É importante ressaltar que em vários momentos as inovações tecnológicas impactaram na realidade social, portanto, é compreensível que ocorra o impacto da tecnologia nos costumes que impulsionam os novos comportamentos poéticos.

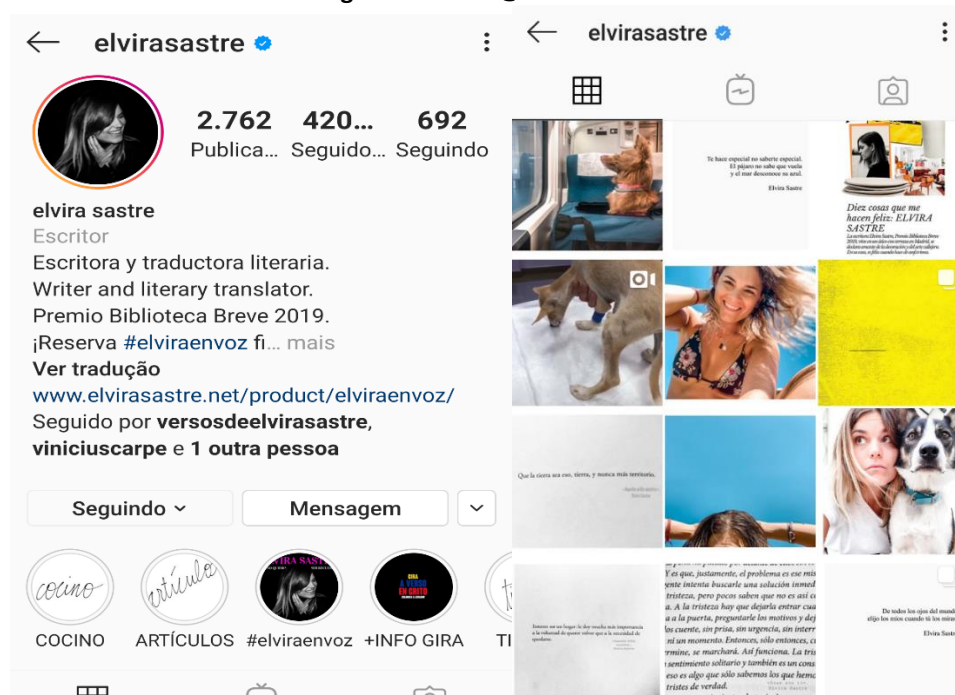
Conforme mencionado, a poeta Rupi Kaur é conhecida como o maior ícone a nível mundial da *instapoesia* em consequência do “boom” editorial. De modo paralelo existem outros instapoetas de vários países que são conhecidos e vendidos mundialmente (LACARRA, 2019). Na Espanha há uma produção considerável de instapoetas, como Elvira Sastre, Leticia Sala, Carlos Salem, Loreto Sesma, Irene X, Marwan, Diego Ojeda, entre outros. Trataremos um pouco aqui a respeito das poetas Elvira Sastre e Irene X que possuem uma repercussão relevante nas redes sociais, publicaram livros impressos e, mesmo com distinção tanto em suas produções artísticas como na construção de seus perfis no Instagram, tratam de questões semelhantes no que tange ao universo feminino.

Elvira Sastre (@elvirasastre), de 27 anos, nasceu em Segóvia, possui atualmente 420.000 seguidores no *Instagram*; é escritora; colunista do *El país*; tradutora, foi ela que traduziu para espanhol os livros de Rupi Kaur; possui oito livros publicados de 2013 a outubro de 2019; ganhou em 2019 o *Premio Biblioteca Breve*; escreve em um *blog* desde os quinze anos e, de acordo com Gómez Urzaiz (2019), ela é uma das poucas pessoas na Espanha que pode dizer que vive de poesia.

Em seu perfil com 2.762 publicações, até a presente data, são publicados poemas, fotos pessoais, imagens de outras ações relacionadas à literatura, trechos de seus artigos

publicados e divulgação de datas de suas palestras e recitais. Há mais imagens relacionadas aos seus poemas e eventos do que fotos suas ou as usuais selfies, que são as fotos digitais tiradas pela própria pessoa e frequentemente publicadas por muitos usuários dessa rede social; entretanto, a própria escritora afirmou em entrevistas que não compartilha em seu Instagram nem um por cento da sua vida pessoal. Ela possui um *site*, com o link de acesso em seu Instagram, onde há uma biografia dela, informações acerca dos eventos de que participará e acesso à sinopse dos livros publicados e traduzidos por ela. Para demonstrar um pouco dessa plataforma logo abaixo temos imagens de seu perfil e do que a poeta divulga.

Figura 1 – Perfil @elvirasastre³



Fonte: <http://www.instagram.com/elvirasastre/>. Acesso em 08/04/2020.

Elvira participa de eventos na Espanha e em outros países da América Latina, um exemplo foi a sua ida ao México no mês de novembro de 2019 em uma turnê para divulgação de seu trabalho e participação em recitais. Os recitais espanhóis, normalmente, recebem um grande público. Tanto nos que ocorrem na Espanha como nos outros países os frequentadores adquirem o ingresso para ouvir os poemas recitados pela própria poeta. Ela utiliza outras redes além do Instagram, como *Facebook*, *Twitter* e *YouTube*, e a maioria dos seus seguidores é composta por jovens e mulheres. No seu perfil alguns poemas são publicados de modo simultâneo em espanhol e em inglês, devido à abrangência internacional da escritora.

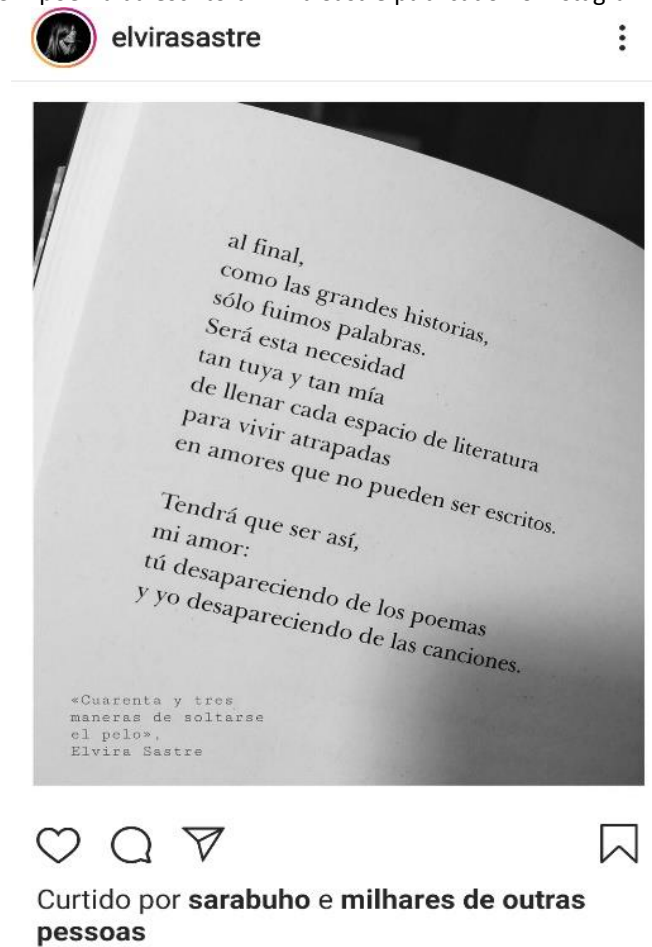
Francisco Morales Lomas (2018), em *Subjetividad y humanidad en jóvenes poetas actuales – hacia un nuevo paradigma*, aponta que dentre os *instapoetas* espanhóis atuais, ela é provavelmente a mais acadêmica e a menos transgressora, sendo também a mais conhecida nas redes sociais. Para o pesquisador:

³ Perfil visto pelo smartphone: à esquerda sua parte inicial; à direita algumas das publicações mais recentes.

Es una poesía realista y personal que incide en situaciones de autoafirmación y en la repercusión del discurso diario de la existencia, la cotidianidad en la palabra poética y el compromiso con una época que le ha tocado vivir (LOMAS, 2018, p.41).

Sua poesia trata de temas universais, de modo mais recorrente os amorosos, como o amor e o desamor. Os versos são de métrica irregular, com característica sentimental, fazendo uso frequente do recurso meta-literário para idealização da figura humana, como podemos notar em um poema publicado em seu perfil.

Figura 2 – Um poema da escritora Elvira Sastre publicado no Instagram em 13/05/19



Nota: O poema consta no livro *Cuarenta y tres maneras de soltarse el pelo*, de 2013.

Fonte: <http://www.instagram.com/elvirasastre/>. Acesso em 08/04/2020.

No poema há um tom melancólico que discorre acerca do desamor, ao mesmo tempo, que demonstra a relação entre a escritura e o sentimento, através das seguintes escolhas lexicais: *literatura, palabras, escritos, poemas, canciones*. Isso vai ao encontro do que a poeta coloca ao ser questionada por Verónica Marín (2018) se escrever lhe ajuda a fechar a ferida causada pelo amor, ou melhor, a falta dele: “No de cerrarla, pero sí de comprenderla. Lo escribo y lo entiendo. Entonces puedo seguir” (SASTRE, 2018, online)⁴. Em algumas entrevistas

⁴ Entrevista de Elvira Sastre concedida a Verónica Marín em 2018 <https://www.vogue.es/living/articulos/elvira-sastre-poeta-instagram/36948>

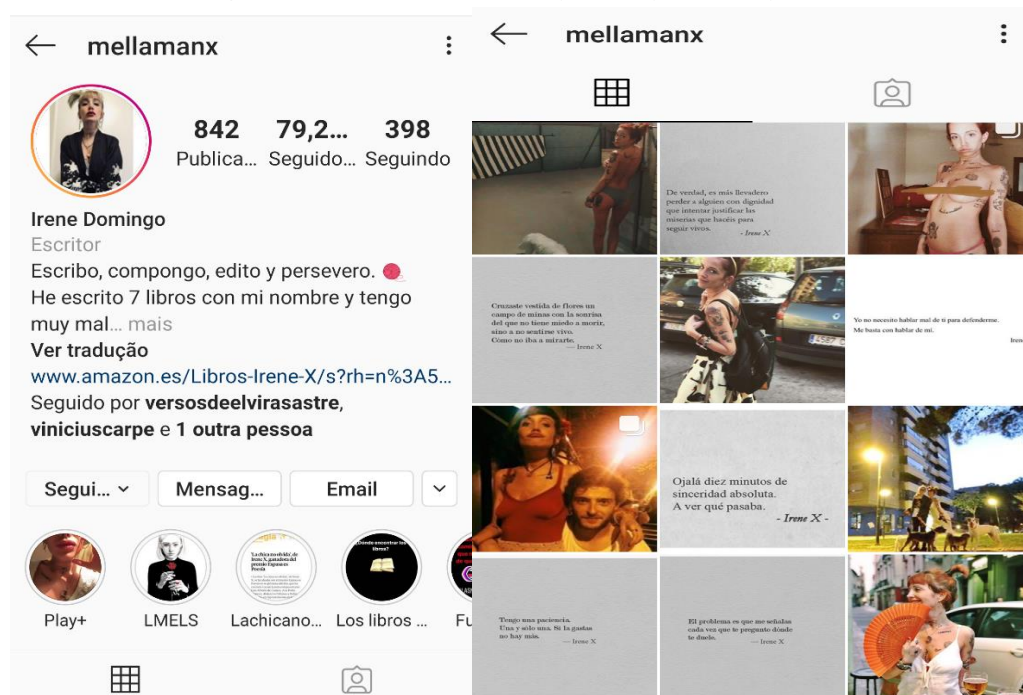
a escritora explana sobre o seu processo de criação, para ela escrever é terapêutico, um alento quando está mal. Sastre explica que a poesia lhe ajuda a compreender esse mundo que ela não entende, transformando-o em um lugar mais suportável, ainda que esteja muito mal, tudo se ameniza após a escrita, como ela mesma expõe que “luego te das cuenta de que a partir de un sentimiento doloroso se ha creado un poema con imágenes bonitas. Se puede sacar belleza de ese dolor” (SASTRE, 2018, online)⁵. Mesmo tendo mais seguidores jovens a escritora explica que a poesia não atrai somente os jovens, mas sim pessoas de todas as idades, sendo muitas que pensavam que não apreciavam a poesia. Ela acredita que muitos não sabem que gostam de poesia, entretanto, quando se deparam com um poema nas plataformas digitais, o leem e o compreendem, e a partir disso: “se prende la luz que no se apaga” (SASTRE, 2018, online). A escritora ressalta a importância das redes sociais como plataforma de divulgação de suas poesias, que *a priori* são escritas solitariamente em um fólio branco e compartilhadas depois que estão prontas, o que demanda um certo trabalho, conforme explica em entrevista para *Revista Vogue Es*:

Para mí las redes sociales son una herramienta de trabajo. Me han permitido llegar a muchísimos países, pero también son sacrificadas y uno tiene que emplear muchísimo tiempo y esfuerzo en ellas. Es una herramienta que, bien utilizada, es magnífica (SASTRE, 2018, online).

Irene Domingo Longares (@mellamanx), conhecida pelo pseudônimo Irene X, de 29 anos, nasceu em Zaragoza, possui 79,2 mil seguidores; é jornalista; escreveu sete livros, sendo que o primeiro foi em 2013 e em 2018 ganhou o *Premio Espasa de Poesía*. Atualmente, constam 842 publicações no seu perfil do Instagram, que tangenciam igualmente entre fotos pessoais e suas produções poéticas, pelo seu perfil também é possível acessar o *site* para comprar seus livros publicados. Considerada por possuir um estilo mais direto, em algumas publicações ela expõe fotos um pouco mais íntimas de seus relacionamentos, bem como fotos em que ela revela seu corpo desnudado total ou parcialmente, expondo as inúmeras tatuagens que possui. Portanto é como se as imagens fossem uma extensão da sua escrita transgressora, já que “o selfie é uma prática social atravessado pela intencionalidade, por reflexões e interpretações de origem cultural, relacionando a tecnologia, o self, a materialidade e as redes” (HESS *apud* COELHO, 2019, p. 32). Na continuação, temos partes do perfil da escritora e de suas publicações.

⁵ Em entrevista concedida a Vogue Espanhola em 2018 <https://www.vogue.es/living/articulos/elvira-sastre-poeta-instagram/36948>

Figura 3 - Perfil @mellamanx, capturado pelo smartphone



Nota⁶

Fonte: <http://www.instagram.com/mellamanx/>. Acesso em 08/04/2020.

Raquel Quelart, do jornal *La Vanguardia*, ressalta que Irene X trata de temas atuais, desde a fronteira de denúncia e reivindicação dos humilhados e ofendidos do nosso século. A escritora defende uma poesia feminina contemporânea, na qual há o empoderamento da mulher, como afirma: “antes a las mujeres nos daba más vergüenza expresarnos; había un tabú sobre nosotras que se está cayendo” (2018, online)⁷. Leitora de Baudelaire desde os quinze anos, ela explica que para as garotas de hoje isso é mais complicado, pois essa poesia não é tão acessível, deste modo defende a divulgação de poemas por meio das redes sociais como uma maneira de mudar essa situação. A temática feminina é bem recorrente em seus poemas, os quais expressam uma fala imperativa que revela a não submissão feminina a algo ou a alguém, como podemos notar nos dois poemas abaixo:

⁶ À esquerda sua parte inicial; à direita as publicações mais recentes possíveis no limite da tela.

⁷ <https://www.lavanguardia.com/cultura/20181014/452307530288/instapoetas-el-nuevo-fenomeno-literario-que-cause-furor-en-las-redes.html>. Acesso em 29/08/19.

Figura 4 – Dois poemas de Irene X publicados em seu perfil



Nota: À esquerda um publicado em 01/05/19; à direita outro de 09/06/19.
 Fonte: <http://www.instagram.com/mellamanx/>. Acesso em 08/04/2020.

É relevante refletir que em uma mesma plataforma estéticas muito diferentes como a de Sastre e a de Irene X podem se construir. Não só o estilo poético das duas é diferente, mas o estilo da postagem também. Ambas com suas publicações poéticas alcançam inúmeros seguidores que estão lendo poesia, o que torna esses leitores mais conscientes e humanizados. Para Rocío Fernández (2019), editora da *Espasa Es Poesía*, os instapoetas possuem um nível poético e um nível de profissionalismo que evidenciam um amor extremo pela palavra, possibilitando que a leitura de poesia na atualidade seja algo tranquilo entre os jovens.

Assim, a literatura se torna presente no cotidiano como “un valioso medio de intercomunicación en una sociedad cada vez más individualista y extraña a las necesidades del otro” (SANCHÉZ GARCÍA, 2018, p. 15). Por intermédio das redes e da linguagem poética são tratados temas sociais, muitos tidos como tabus, como a violência no lar, violência contra a mulher, o prazer feminino, etc. São mulheres poetisas que falam para mulheres seguidoras, que se solidarizam e se reconhecem, colaborando no empoderamento delas, uma identificação entre vozes femininas que encarnam uma força, uma certa rebeldia, pois as poesias adquirem um valor nutritivo entre seus leitores.

Como exemplo de empoderamento feminino trazemos duas publicações das escritoras feitas no dia oito de março de 2019, as quais trazem poemas autorais ilustrados com imagens do corpo feminino. Além disso as legendas escritas por elas logo abaixo da publicação complementam o sentido, uma vez que impulsionam os sentimentos de embate e de reivindicação característicos dessa data comemorativa. Na legenda da escritora Elvira há a convocação das mulheres para que participem de manifestações nas ruas, enquanto que, metaforicamente, Irene traz na sua legenda a palavra e o *emoticon* de um vulcão (*volcanes*)

para expressar a erupção como uma luta. Usam também a *hashtag* #8M, que remete à data referida e se torna uma palavra-chave com a função de facilitar a busca e a divulgação de publicações a respeito desse tema.

Figura 5 – Publicações de Irene X (à esquerda) e de Elvira Sastre (à direita)



Fonte: <http://www.instagram.com/mellamanx/>; <http://www.instagram.com/elvirasastre>. Acessados em 08/04/2020.

3 Considerações finais: da arte poética que não se acaba

O incremento do interesse pela poesia veiculada nas redes sociais nos últimos anos é algo singular e positivo que ultrapassa questionamentos tais como: é digital ou impresso? Faz parte do cânone? É literário? Para Cândido (2011), uma produção literária possui caráter humanizador, pois a palavra organizada se comunica ao nosso espírito o que o leva a se organizar para depois organizar o mundo, assim a literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (p. 182).

De certo modo o fenômeno da *instapoesia* está fazendo com que os leitores descubram ou redescubram a apreciação da linguagem poética e a compartilhem no seu dia a dia, entre seus amigos, seguidores e leitores, os quais se multiplicam a cada curtida e comentário. A poesia no Instagram se apresenta como um bálsamo frente à rotina caótica, reflete a palavra exata prenhe de sentido. Tavares coloca que o “poema digital é esse nó de significações que não pode se anular na leitura, não pode sumir gentilmente ao fundo de nossa

percepção quando lemos, visto que ele toma tanto sua materialidade quanto seu meio em significantes” (2010, p. 112).

No bojo dessa discussão, García Montero explana que a poesia se mantém durante séculos, plasma em si a vida, a história e supera a narração oficial dos acontecimentos, mesclando-se à existência, pois “la poesía está llamada a la transformación, al renacer sin morir” (2018, p. 6). É pertinente notar como a poesia se refaz e a tecnologia se reatualiza a fim de atender aos anseios e aos desdobramentos da sociedade, simbioticamente, poesia e digital refletem a vida cotidiana e ressignificam a arte de acordo com o momento em que se produz.

Referências

AARSETH, Espen. La literatura ergódica. In: AARSETH, E; ADELL, J.E; APOLLO, D; CAUSEY, M; CAVALLARO, D; JOYCE, M; POSTER, M; ROBINS, K; RYAN, M.L (Orgs.). **Literatura y Cibercultura**. Madrid: Arcos, 2004.

AMARANTE, Maria de Fátima Silva; LIMA, Paula Guimarães de; AZZARI, Eliane Fernandes. Instapoesia: Literatura em meio digital no ensino e aprendizagem de inglês. **The specialist**, Revistas PUCSP, v. 40, n. 2, p. 1-18, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CANTÓ, Paula. **La poesía de Instagram arrasa en librerías: ¿fenómeno literario o cursilería juvenil?**. El Confidencial, 24 de jun. 2018. Disponível em https://www.elconfidencial.com/cultura/2018-06-24/poesia-instagram-aumento-ventas-espana-influencers-luis-alberto-de-cuenca_1582344/. Acesso em 29/08/19.

COÊLHO, Tamires Ferreira. A potência do olhar tecnodiscursivo na análise da escrita de si em redes sociais. **Polifonia**, Cuiabá, v.26, n. 42, p. 25 – 46, abril/junho, 2019.

GARCÍA MONTERO, Luis. Meditaciones previas sobre poeta jóvenes. In: SÁNCHEZ, Remedios (Coord.). **Nuevas poéticas y redes sociales: Joven poesía española en la era digital**. Madrid: Siglo XXI Editores, 2018.

GÓMEZ URZAIZ, Begoña. **La balada de los instapoetas**. Vogue, 20 de fev. 2019. Disponível em <https://www.vogue.es/living/articulos/instapoetas-elvira-sastre-genero-literario/39143>. Acesso em 29/08/19.

LACARRA, Amaya. **Los 9 ‘instapoetas’ que alegrarán tu Instagram**. Cosmopolitan, 22 de jan. 2019. Disponível em <https://www.cosmopolitan.com/es/consejos-planes/familia-amigos/a25903247/poetas-instagram/>. Acesso em 29/08/19.

MARÍN, Verónica. **Elvira Sastre: “Prefiero que me llamen poeta, no poetisa. No es necesaria esa distinción”**. Vogue, 27 de set. 2018. Disponível em

<https://www.vogue.es/living/articulos/elvira-sastre-poeta-instagram/36948>. Acesso em 29/08/19.

MARTINS, Analice de Oliveira; RAMOS, Penha Élide Ghiotto Tuão. Reflexões sobre rede social: do aplicativo à textualidade. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 117-133, jul./dez. 2018.

MORALES LOMAS, Francisco. Subjetividad y humanidad en jóvenes poetas actuales. Hacia un nuevo paradigma. In: SÁNCHEZ, Remedios (Coord.). **Nuevas poéticas y redes sociales: Joven poesía española en la era digital**. Madrid: Siglo XXI Editores, 2018.

QUELART, Raquel. '**Instapoetas**', el nuevo fenómeno literario que causa furor en las redes. La Vanguardia, 15 de out. 2018. Disponível em <https://www.lavanguardia.com/cultura/20181014/452307530288/instapoetas-el-nuevo-fenomeno-literario-que-causa-furor-en-las-redes.html>. Acesso em 29/08/19.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROGERS, Sam. **Instapoetas: poesía para 'Millennials'**. Vogue, 21 de março 2019. Disponível em <https://www.vogue.es/living/articulos/dia-mundial-de-la-poesia-instapoetas-instagram-rupi-kaur/39649>. Acesso em 29/08/19.

SÁNCHEZ GARCÍA, Remedios. **Nuevas poéticas y redes sociales: Joven poesía española en la era digital**. Madrid: Siglo XXI Editores, 2018.

TAVARES, Otávio Guimarães. **A interatividade na poesia digital**. Florianópolis: UFSC, 2010.

Como citar

NASCIMENTO, Lucy M. Elvira Sastre e Irene X: o romper poético no *feed* do Instagram. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 175-187, jul./dez. 2020.

O fenômeno da Concordância Nominal na escrita: a avaliação por falantes de diferentes níveis de escolaridade¹

The phenomenon of Nominal Concordance in writing: the evaluation by speakers of different levels of schooling

Eliete Figueira Batista da Silveira

Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6928-2614>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2171617984971953>

E-mail: elietesilveira@hotmail.com

Mara Pereira Mariano

Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professora da rede básica de ensino do município do Rio de Janeiro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2133-1397>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1045241748448406>

E-mail: mara-mariano@hotmail.com

Resumo

A concordância nominal é um fenômeno variável de realização *versus* não realização da regra padrão, em que a variante plural [s] é considerada de prestígio, enquanto a variante [0] é estigmatizada. Neste artigo, o objetivo é discutir o valor social da variante [0] na escrita do PB entre usuários da língua de diferentes níveis de escolaridades: alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior e professores de Língua Portuguesa. Para isso, o trabalho tem como bases teórico-metodológicas a Sociolinguística Laboviana e os estudos de Crenças e Atitudes. Desse modo, a partir de testes de Crenças e Atitudes, foi possível notar que a variante zero é mais saliente entre falantes de maior grau de instrução. Ademais, quando a variante zero é notada, é avaliada de forma negativa por todos os participantes, independentemente do nível de escolaridade. Palavras-chaves: Concordância nominal. Sociolinguística. Crenças e Atitudes. Nível de escolaridade.

Abstract

The nominal concordance is a variable phenomenon of realization versus non realization of the standard rule, in which the plural variant [s] is considered prestigious, while the variant [0] is stigmatized. In this article, the purpose is to discuss the social value of variant [0] in the writing of Brazilian Portuguese among users of the language of different levels of education: students of Elementary School II, High School, Higher Education and teachers of Portuguese. For this, the work has as theoretical and methodological bases Labovian Sociolinguistics and the studies of Beliefs and Attitudes. Thus, from tests of Beliefs and Attitudes, it was possible to notice that the zero variant is more salient among speakers of higher education. In addition, when variant zero is noticed, it is evaluated negatively by all participants, regardless of educational level.

Keywords: Nominal concordance. Sociolinguistics. Beliefs and Attitudes. Level of education.

Data de submissão: 27/04/2020 | Data de aprovação: 01/06/2020

¹ Este artigo é parte da pesquisa realizada no âmbito do doutorado em Língua Portuguesa, no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. (<http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/pt/doutorado/teses/teses-2019/753-mara-pereira-mariano.html>).

Introdução

O fenômeno da concordância nominal (CN) é um tema bastante explorado nos estudos linguísticos, principalmente quando se observa a modalidade oral da língua, sendo considerado um fenômeno variável no português do Brasil (PB). Desse modo, em um contexto de variação, há variantes que alternam entre si, apresentando o mesmo valor referencial. Porém, essas variantes não recebem a mesma avaliação, o mesmo julgamento por parte dos seus usuários. A variante <ø> é, normalmente, estigmatizada, considerada erro e sinônimo de não saber português, enquanto a variante <s> é mais prestigiada socialmente (os garoto x os garotos).

No que se refere à variação linguística, Labov (2003) explica que há três regras em que os fenômenos podem ser encaixados. A regra I é a **regra categórica**, que compreende os fenômenos linguísticos que se encontram na gramática internalizada do falante, não podendo ser violada, pois seria uma violação do sistema linguístico. Apresenta 100% de aplicação, mesmo não sendo conscientemente reconhecida pelos usuários da língua. Um exemplo é o uso do artigo antes do substantivo (O menino x menino o*). Já a regra do tipo II é denominada **semicategórica**. Nela, há violações raras e algumas estruturas podem causar estranhamento aos falantes. Nesse tipo de regra, há a coexistência de formas alternativas (variantes) de um fenômeno, cuja concretização tem frequência de até 5% ou acima de 95%. Por fim, há a regra do tipo III, a **regra variável**. As regras variáveis fazem parte da competência linguística do falante e podem ser indicadores sociais (não são percebidas conscientemente pelos falantes), marcadores sociais (são percebidos e revelam estratificação social e estilística) ou estereótipos sociais (são percebidas e estigmatizadas pela comunidade de fala, cf. LABOV, 1972). As variantes que se encaixam nessa regra apresentam percentual que varia entre 5% e 95%.

Apesar de inúmeros trabalhos com a oralidade considerarem a CN como um fenômeno variável (SCHERRE, 1988; BRANDÃO; VIEIRA, 2012; CAMACHO, 2013), na escrita, esse fenômeno parece apresentar um comportamento diferente, podendo ser enquadrado na regra do tipo II (regra semicategórica) proposta por Labov (LABOV, 2003). Em outras palavras, na escrita, as marcas de concordância no sintagma nominal alcançam mais de 95% das ocorrências. Esses resultados indicam uma forte atuação da escola no que se refere à aprendizagem da regra padrão.

Mariano (2019) trabalhou com a escrita de alunos do ensino Fundamental II de escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro, analisando 4.100 dados em que apenas 108 elementos não apresentaram a marca formal de número, ou seja, 2,7%. Como se nota, houve pouca violação à regra padrão de número na escrita, já que a variante <ø> foi realizada com frequência menor que 5%, e a variante <s>, acima de 95%. Portanto, nesse estudo, conforme mencionado acima, o fenômeno da concordância nominal se comportou como uma regra semicategórica.

Existem poucos trabalhos sobre o fenômeno da CN na escrita, impedindo comparações e conclusões assertivas. Contudo, o resultado encontrado em Mariano (2019) acerca da

escrita de indivíduos em processo de letramento escolar pode revelar o quanto a escola tem recuperado formas linguísticas menos frequentes na oralidade. E a recuperação da variante <s> não é acidental. A forma variante <ø> é associada a falantes de menor grau de instrução e, por isso, pode ser considerada uma marca identitária, que caracteriza o seu usuário como alguém inculto, que não sabe português, principalmente por falantes de maior nível de escolaridade. Esse estereótipo negativo sobre a variante zero e seus usuários pode influenciar o aumento no uso da variante <s>, principalmente em contextos mais formais, como uma escrita avaliativa. Contudo, a escola deve mostrar aos seus alunos como a variante zero pode ser e é aceitável em determinados contextos e gêneros textuais, comprovando que essa variante é legítima no português brasileiro.

Assim, este trabalho tem como objetivo descrever o resultado de um dos testes de crença e atitudes realizado em Mariano (2019). A intenção do teste foi medir a avaliação atribuída a parágrafos que apresentavam a variante zero, em oposição à avaliação feita aos parágrafos com a variante <s>. A hipótese inicial é que, quanto maior o grau de instrução dos avaliadores, mais negativamente o parágrafo será avaliado, recebendo conceitos como regular ou ruim. A partir disso, discute-se o valor social existente sobre o fenômeno da concordância nominal no PB. Os resultados serão apresentados separadamente, de acordo com o grau de escolaridade dos participantes, considerando, também, dois aspectos: (i) participantes que notaram o “problema” presente no texto (ausência de CN padrão e incoerência textual) *versus* os participantes que não deixaram claro na entrevista a percepção desses desvios e (ii) alunos da escola pública *versus* alunos da escola particular, no caso dos juízes do EF II e EM.

1 Revisão da Literatura

Pesquisas que utilizam testes de Crenças e Atitudes já acontecem há algum tempo dentro do âmbito acadêmico, principalmente na área de Psicologia. Contudo, ultimamente, pesquisas dessa natureza têm se destacado nos estudos linguísticos, sobretudo com o intuito de observar a opinião e o comportamento dos falantes em áreas de fronteiras e que estão em contato com duas ou mais línguas diferentes (BUSSE, 2012; CORBARI, 2012; DALLEASTE; BUSSE, 2013).

Porém, também são comuns pesquisas que observam as crenças e as atitudes² de indivíduos frente a um fenômeno linguístico, como o trabalho de Mollica (1995). A pesquisa tinha como finalidade verificar a coerência absoluta ou relativa entre o que um falante produz e aquilo que ele percebe. Para testar isso, a autora investigou as atitudes dos falantes em

² Numa concepção comportamentalista ou behaviorista, a atitude é um elemento único de valoração e afeto. É uma conduta, uma resposta a um estímulo e pode ser observada a partir do comportamento do indivíduo em determinada situação social. Já segundo Santos (1996 *apud* MIRANDA, 2014), as crenças são maneiras de se ver e interpretar o mundo a partir de nossas experiências, podendo ser construídas socialmente. Crença e atitude se relacionam, e essa relação é estabelecida pelo contexto.

relação a diferentes fenômenos linguísticos, entre eles, a concordância nominal³. O *corpus* foi composto por falantes cariocas, com pais também cariocas, estratificados por idade, sexo e escolaridade. A ideia era averiguar a sensibilidade e o grau de estigmatização relativo a esses fenômenos. Para isso, foram feitos testes em que os participantes deveriam responder sim/não para o teste de percepção e correto/não correto para o teste de avaliação das sentenças. Assim, o primeiro resultado da autora refere-se à constatação da equivalência entre os resultados das variáveis sociais de outras pesquisas com os resultados por ela encontrados, principalmente para as variáveis faixa etária e escolaridade.

Dessa forma, no trabalho de Mollica (1995), em relação ao fenômeno da concordância nominal, verificou-se que a percepção da existência de formas variantes aumenta conforme aumenta a idade dos falantes. Os percentuais são de 48% entre os mais jovens e 77% entre os mais velhos; porém, para todas as idades, os percentuais quanto à avaliação negativa da variante zero ficou em torno de 3%. Já em relação à escolaridade dos falantes entrevistados, notou-se que o grau de instrução é importante para a avaliação negativa da variante não-padrão: 25% entre os falantes do Ensino Fundamental I, 55% entre os falantes de Ensino Fundamental II e 89% entre os falantes do Ensino Médio. Portanto, em Mollica (1995), pôde-se notar a relação direta entre avaliação negativa sobre a variante zero e o nível de escolaridade. Além desses resultados apresentados, a autora expõe outros relacionados a variáveis linguísticas. Para a concordância nominal, a variável posição exibiu resultados em consonância com o trabalho de Scherre (1988), ao mostrar que os falantes perceberam mais a ausência de concordância de número, quando o sintagma nominal apresentava a ordem adjetivo + substantivo (72%), contra 53% de SNs na ordem substantivo + adjetivo.

Após apresentar o resultado de todos os outros fenômenos, Mollica (1995) expôs alguns princípios gerais sobre regras que gerenciam os processos de produção/percepção/avaliação. São eles: (i) estruturas menos notadas são menos estigmatizadas, e essas não precisam ser as mais frequentes e nem a padrão, (ii) estruturas mais notadas são mais estigmatizadas, e essas não precisam ser as menos frequentes e nem a não-padrão, (iii) estruturas mais notadas são envolvidas por condições estruturais específicas, podendo ser relevantes do ponto de vista de sua funcionalidade sócio-pragmática e (iv) estruturas mais estigmatizadas só são avaliadas negativamente se forem percebidas e isso só ocorre mediante as condições apresentadas em (iii). Para os princípios (iii) e (iv), há uma exceção, já que não funcionam em casos de variantes do tipo não-padrão que exigem a atenção dos indivíduos mais escolarizados.

Outro trabalho relacionado à avaliação e à percepção sobre fenômenos da língua é a dissertação de Oushiro (2011). Nessa pesquisa, a autora estudou a relação entre identidade social e uso linguístico entre paulistanos, a partir de quatro fenômenos da língua⁴, entre eles

³ Além da concordância de número, Mollica (1995) também investigou os seguintes fenômenos da língua: as estruturas (de) queístas, a concordância verbal, a oscilação entre as formas nós/a gente e as anáforas pronominais em construção de tópico e em estruturas relativas.

⁴ A realização do /e/ nasal como monotongo ou ditongo, a pronúncia do /r/ em coda silábica como tepe ou retroflexo e a ausência de concordância verbal de 1ª e 3ª pessoa do plural foram os outros fenômenos linguísticos estudados por Oushiro (2011).

a ausência de concordância nominal. Em relação a esse fenômeno, os entrevistados ouviam o seguinte enunciado: “me vê dois pastel e um chopes”, e deveriam opinar sobre aquela maneira de falar; se julgassem o enunciado negativamente, perguntava-se também o que estava “estranho”, “errado” ou “esquisito”.

Quanto à avaliação e à percepção sobre a marca zero, foi possível constatar que essa variante foi reconhecida como pertencente ao falar paulistano e associada à localidade da Mooca, bem como ao baixo nível de escolaridade do falante. Apesar desse reconhecimento, a variante não padrão recebeu forte estigmatização, principalmente pelos mais jovens. Nas entrevistas, houve comentários metadiscursivos que julgavam esse uso como erro. Além disso, a ausência de concordância padrão parece funcionar como uma marca de identidade de gênero, sendo considerado um índice de masculinidade em São Paulo.

Mendes (2016) também empreendeu pesquisa com base em Crenças e Atitudes com o objetivo de captar a avaliação dos falantes da cidade de São Paulo sobre o fenômeno da concordância nominal. Foram gravados quatro falantes (dois heterossexuais e dois homossexuais) ora usando a variante padrão, ora usando a variante não padrão. O objetivo era estudar as percepções sobre masculinidade e as diferentes percepções sobre esse fenômeno, a depender do gênero/sexo dos entrevistados. O resultado mostrou que a gravação exibindo a variante não padrão foi associada à baixa escolaridade, menos efeminado, baixa classe social, menos inteligente e menos formal. Escolaridade foi o julgamento mais relevante tanto para homens quanto para mulheres na avaliação sobre o fenômeno da concordância. Em seguida, a classe social e a inteligência foram apontadas pelas mulheres como os critérios mais importantes para a ausência ou a presença da marca formal de número, e a afeminidade para os homens. Assim, a marca zero significa para as mulheres índice de falta de inteligência e de pertencimento à classe social mais baixa, e para os homens, a marca zero significa “masculinidade”. Portanto, pode-se compreender que ouvintes de diferentes perfis podem avaliar diferentemente uma mesma variante.

Além desses, há outros trabalhos importantes que utilizaram testes e observaram as crenças e as atitudes de alunos, professores e graduandos em Letras sobre variação linguística e a relação deles com a fala e a escrita (CYRANKA, 2007; MORAES; ANDRADE, 2014). Por limitações estruturais, esses estudos não serão aqui apresentados, mas vale dizer que essas pesquisas nortearam também o presente estudo, já que os resultados aqui apresentados mediram a avaliação e a percepção de falantes de diferentes níveis de escolaridade e professores de Língua Portuguesa.

2 Fundamentação teórica

Os trabalhos com testes de Crenças e Atitudes ganharam destaque na década de 60, com Lambert *et al.* (1960), a partir de sua pesquisa com 130 jovens canadenses sobre a fala inglesa e a francesa, em que aquela língua recebeu uma valoração mais positiva do que esta. Essa pesquisa foi feita em duas universidades de Montreal (Canadá) e os entrevistados – falantes das variedades do Inglês e Francês – ouviam duas vezes um mesmo texto em prosa,

um em cada idioma, de um mesmo falante bilíngue, e o julgavam a partir do que haviam acabado de escutar. As características apresentadas a esses avaliadores estavam relacionadas à competência do falante (inteligente, sabe se expressar bem), a sua integridade pessoal (confiável, preguiçoso) e a sua atratividade social (seria um bom namorado, é divertido). Tanto os falantes do inglês quanto os do francês avaliaram mais positivamente o falante do idioma inglês, relacionando a ele características como bondade e inteligência. Essa técnica ficou conhecida como “falsos pares” (*matched guise*).

Segundo Bortoni-Ricardo (2014), os estudos de Crenças e Atitudes fazem parte das pesquisas em Sociolinguística. Para a autora, a disciplina Sociolinguística é dividida em dois ramos: a microsociolinguística e a macrosociolinguística. Os estudos de Crenças e Atitudes estão inseridos no ramo da macrosociolinguística, já que a partir de testes podem-se descobrir os sentimentos positivos ou negativos dos falantes frente às línguas e suas variedades, sendo, assim, um estudo sociolinguístico da sociedade⁵. Por seu turno, o estudo sociolinguístico da língua se enquadra no ramo da microsociolinguística (Etnografia da comunicação, o discurso, a pragmática, pesquisas sobre as implicaturas conversacionais, as línguas de pidgins e crioulas, a variação linguística).

Ademais, vale dizer que os estudos de Crenças e Atitudes estão relacionados ao problema da avaliação proposto por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]). Labov (2003) aponta que há uma avaliação subjetiva do falante sobre determinados usos de uma língua e que uma variante tende a ser mais prestigiada socialmente que outra. Em Labov (2008 [1972]), o linguista confirmou isso em sua pesquisa sobre a pronúncia do -r na cidade de Nova York, mostrando que a sua introdução entre os nova-iorquinos advém de uma avaliação positiva sobre esse uso. De acordo com Labov (2008), a substituição de uma pronúncia sem -r para uma pronúncia com -r está relacionada tanto à formalidade do contexto quanto ao *status* social do falante. Sua pesquisa observou também a importância da faixa etária para a avaliação dessa pronúncia, pois é entre os jovens de 18 a 39 anos, que há uma avaliação positiva sobre a pronúncia com -r. Desse modo, foi possível notar que a crença de que a pronúncia com -r é melhor, mais bonita e correta fez com que essa variante ganhasse espaço na fala dos nova-iorquinos.

É possível postular que algo parecido ainda ocorra no português do Brasil com o fenômeno da concordância nominal. A avaliação negativa sobre a variante *se* pode motivar a presença da marca formal de plural, impedindo o processo de mudança em direção a um sistema de perda das marcas morfológicas de número, já que a ausência de marca [-s] é considerada “errada”, associada a não saber falar “certo”. Por isso, o que se tem é um sistema que caminha em direção à aquisição da regra da concordância padrão.

⁵ Os termos Sociolinguística da sociedade e Sociolinguística da língua é uma tradução livre de Bortoni-Ricardo (2014) e faz referência aos termos *Sociolinguistics of Society* e *Sociolinguistics of Language* de Fasold (1984, 1990 *apud* BORTONI-RICARDO, 2014).

3 Aspectos metodológicos

3.1 A construção do teste

A construção de testes de crenças e atitudes não é algo simples, pelo contrário, é bem trabalhoso e exige muitas reformulações e pré-testes até que se chegue à versão final. Também é fundamental que se apliquem testes a um número maior de avaliadores que o planejado, pois muitos deles acabam sendo descartados por diferentes motivos: incompletude, o candidato não atende aos requisitos necessários, erro na confecção do teste, entre outros incidentes.

Para esta pesquisa, os testes aplicados foram do tipo *off-line*, sem o controle do tempo das respostas dadas pelos informantes; a técnica usada foi a direta, porque os falantes tinham ciência de que estavam participando de uma pesquisa, conscientemente explanaram suas opiniões e percepções, e os questionários eram abertos e fechados, com perguntas de respostas livres e outras com opções de respostas (KENEDY, 2014).

O teste consiste na leitura de parágrafos introdutórios sobre o tema “A importância do sono”. Os entrevistados deveriam ler três parágrafos sobre esse tema e atribuir a eles um conceito (muito bom, bom, regular e ruim), justificando, em seguida, o conceito atribuído. Cada parágrafo era diferente, contando, também, com diferenças quanto às questões gramaticais e textuais. Dessa forma, cada candidato avaliava: (i) um parágrafo em que todos os sintagmas nominais apresentavam a variante zero (problema de ordem gramatical); (ii) um parágrafo com problema de coerência, mas com a marca -s presente nos SNs (problema de ordem textual) e (iii) um parágrafo padrão (todos os sintagmas nominais com concordância e com coerência textual). O quadro a seguir mostra, de maneira mais clara, como esses textos formaram os três testes:

Tabela 1 - Distribuição dos testes por testes

	Teste 1	Teste 2	Teste 3
Problema textual	Durma bem!	A importância do sono	Benefícios do sono
Problema gramatical	A importância do sono	Benefícios do sono	Durma bem!
Padrão	Benefícios do sono	Durma bem!	A importância do sono

Fonte: MARIANO (2019)

Essa mesclagem entre os parágrafos tem como objetivo analisar também se outros fatores poderiam influenciar na avaliação dos juízes, como o tema abordado ou uma palavra ou outra usada em um determinado texto. Por isso, o mesmo parágrafo com problemas diferentes pode auxiliar a entender o que realmente está sendo avaliado. Por exemplo, o parágrafo com o título **Durma bem!** apareceu para um candidato com problema textual, para outro candidato, com problema gramatical e para um outro avaliador como um parágrafo padrão. O mesmo aconteceu com os outros parágrafos (**Benefícios do sono** e **A importância**

do sono). Além disso, todos os textos foram escritos à mão com o objetivo de se aproximar da realidade do contexto de produção: seleção a uma vaga de emprego.

É importante, ainda, entender que os parágrafos com ausência de concordância padrão apresentam SNs com traço + animado (“pessoas mais disposta e bem humorada”) e - animado (“hábitos saudáveis”), com maior e menor grau de saliência (“as questões”; “as luz forte”; “coisas incrível”), de dois ou mais lugares (“vários dias”; “todas as ideias recebidas”). Isso foi feito pensando que existem SNs que recebem, normalmente, mais marcas de número do que outros e, por isso, há SNs mais ou menos salientes aos falantes de uma língua. A ideia é que o fenômeno chame a atenção dos avaliadores para que estes julguem o texto e o seu produtor, considerando o uso da variante zero.

Antes mesmo de os candidatos começarem a responder o teste, eles receberam recomendações e preencheram alguns dados importantes para o controle da pesquisadora. Apresenta-se a seguir a parte inicial dos testes:

PESQUISA PARA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	
Primeiramente, obrigada por aceitar participar desta consulta. A seguir, haverá algumas questões que devem ser respondidas na ordem em que estão e, de preferência, sem que retorne à anteriormente respondida. É importante que saiba que não há uma resposta certa e que você não está sendo avaliado.	
INFORME, POR FAVOR, SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE: () Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) () Ensino Médio (1º ao 3º ano) () Ensino Superior (graduação) () Mestrado () Doutorado	
ONDE VOCÊ ESTUDA (QUAL CURSO)? _____	
ENTENDENDO A PESQUISA... ↓ Uma grande empresa abriu um concurso para diferentes funções/cargos. Para conseguir a aprovação, os candidatos tinham de fazer uma redação de mesmo tema, independente da função a que concorriam. Agora, você vai ler alguns parágrafos das redações que foram escritas pelos candidatos que estavam concorrendo a essas vagas de emprego. O tema da redação foi: <i>a importância de ter uma boa noite de sono</i>. Após a leitura, mostre sua opinião sobre o que foi produzido e sobre os autores desses textos.	

Em seguida, os juízes liam o parágrafo e respondiam a cinco questões que se seguiam, procedendo da mesma forma para todos os parágrafos apresentados. Neste artigo, o que está em foco é a questão dois dos testes:

2- Se tivesse que avaliar, que conceito você daria a essa produção? () muito bom () bom () regular () ruim Por quê? _____

O objetivo dessa pergunta é constatar o *status* da variante zero, verificando se os parágrafos com ausência de concordância nominal padrão serão avaliados negativamente ou não.

3.2 Os avaliadores

As entrevistas contaram com a resposta de 25 alunos da rede particular e 25 da rede pública do EF II; 25 alunos da rede particular e 25 da rede pública do EM; 25 estudantes do Ensino Superior e 25 professores de Língua Portuguesa.

A aplicação dessa atividade foi, em grande parte, feita pela pesquisadora. Os alunos que responderam ao teste se mostraram, em sua maioria, bastante interessados em participar da pesquisa, foram bem solícitos e fizeram poucas perguntas. Após a aplicação, conversava-se com a turma ou com determinados participantes. Avaliar o texto em si se mostrou algo tranquilo para boa parte deles.

Em relação aos julgadores dos testes, destaca-se que os alunos da rede privada pertenciam a uma rede de ensino bem conceituada no Rio de Janeiro, com unidades espalhadas em áreas nobres da cidade e do estado do Rio. São escolas com mensalidades altas e que atendem a um público de classe média alta. O foco dessas escolas são os concursos vestibulares, principalmente, o Enem. Por isso, existe um marketing forte em relação ao número de aprovados em universidades públicas, como também em escolas federais e militar. Nessa pesquisa, em particular, os avaliadores estudavam em unidades situadas nos bairros de Copacabana e Vila da Penha, e em toda a rede havia cerca de 9 mil alunos matriculados.

Já os avaliadores da rede pública de ensino estudavam em escolas localizadas nos bairros de Vila Kosmos, Quintino e Irajá. São escolas que atendem alunos com menor poder aquisitivo, em sua grande maioria moradores de comunidades. Além disso, grande parte desses estudantes estão inseridos em contextos violentos e convivem, normalmente, com falantes de baixo grau de instrução.

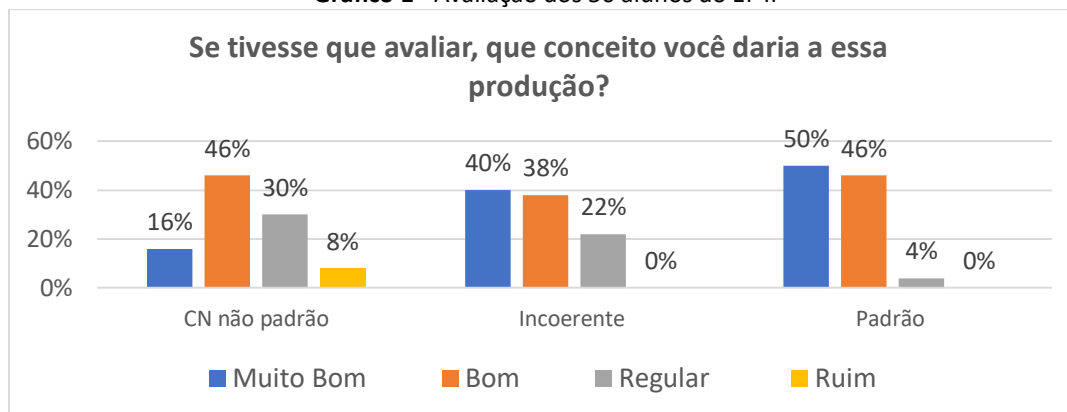
4 Resultado

O primeiro resultado que deve ser comentado é que nem todos os participantes perceberam a ausência da marca -s nos sintagmas nominais, ou pelo menos não expressaram em suas respostas sua percepção. Todavia, quanto maior o nível de escolaridade do avaliador, maior foi a percepção sobre a variante zero nos parágrafos e maior o número de conceitos negativos (regular ou ruim) conferidos às introduções sem CN padrão. Além disso, a falta de concordância nominal foi mais percebida pelo respondente do que os problemas relativos à coerência textual.

- **Ensino Fundamental II – 2º segmento**

Foram entrevistados 50 alunos do EF II, sendo 25 da escola pública e 25 da rede particular. Observando as respostas de todos esses participantes, nota-se que o parágrafo padrão recebeu uma avaliação mais positiva, se comparado com o parágrafo com a variante zero.

Gráfico 1 - Avaliação dos 50 alunos do EF II

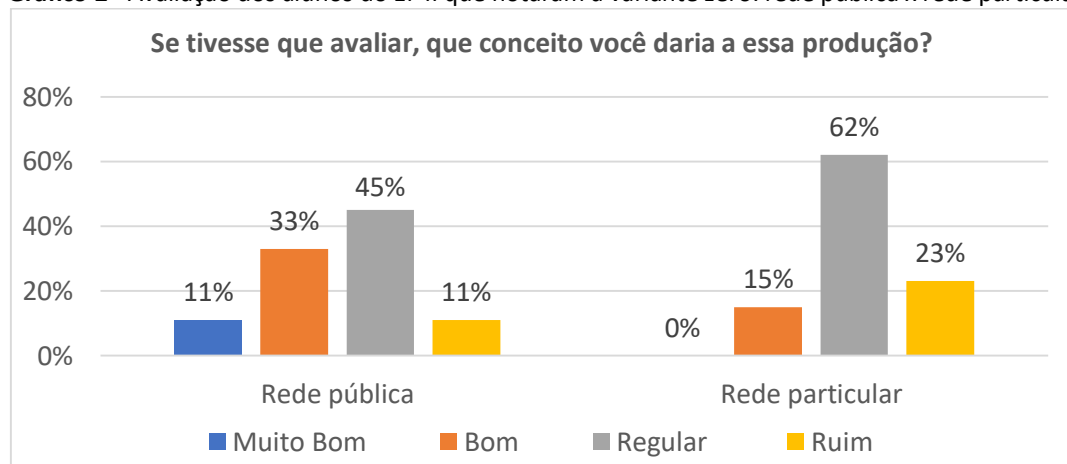


Fonte: Mariano (2019)

Desse modo, nota-se que o parágrafo padrão foi aquele que mais recebeu avaliação positiva, com um percentual de 96% de conceitos Muito bom e Bom, enquanto o parágrafo com variante zero foi o que recebeu o menor percentual de avaliação positiva (62% de conceitos Muito bom e Bom). Entretanto, é válido dizer que, de modo geral, o parágrafo de introdução sem CN padrão não recebeu uma avaliação totalmente negativa por partes dos 50 participantes do EF II. Comparativamente, os estudantes do Ensino Fundamental II fizeram uma pior avaliação do parágrafo incoerente.

Dentre os 50 alunos do EF II que participaram da pesquisa, apenas 22 perceberam a variante zero. Ao analisar as respostas desses avaliadores, é possível constatar um julgamento negativo sobre o candidato escrevente que usou essa variante:

Gráfico 2 - Avaliação dos alunos do EF II que notaram a variante zero: rede pública x rede particular



Fonte: Mariano (2019)

Como se pode notar, quando a ausência da marca formal de número foi percebida, os parágrafos com a variante zero receberam uma avaliação negativa: 56% de conceitos Regular e Ruim entre os alunos da rede pública, e 85% de conceitos Regular e Ruim entre os discentes da rede particular. Ademais, os alunos da rede particular de ensino julgaram mais negativamente o parágrafo introdutório sem CN padrão. Essa diferença pode ter relação com o público de cada rede de ensino. Sabe-se que na escola pública os alunos provêm, na sua grande maioria, de comunidades carentes, de pais com pouco letramento escolar, ou seja, são alunos que convivem com falantes de menor grau de instrução, de classe social mais baixa, com menor acesso a bens culturais (cinema, teatro, áreas de lazer, museus, entre outros), em que a variante zero é comum, usual e não estigmatizada. Já os alunos da rede particular, normalmente, convivem em maior número com falantes escolarizados, de maior poder aquisitivo, têm acesso a bens culturais como cinema, livros, teatro. Nesse contexto, a variante zero é estigmatizada e, por isso, pode ter sido julgada mais negativamente por parte desse grupo de juízes.

A seguir, há algumas respostas dos alunos do EF II sobre o motivo de terem atribuído conceito negativo à introdução com a variante zero:

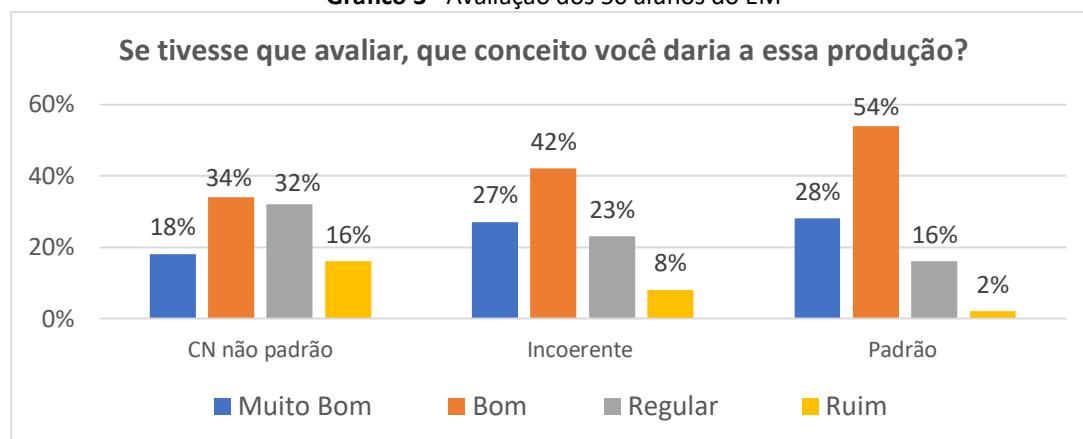
“porque tem muitos erros de gramática e para mim é essencial uma boa escrita”.
(conceito ruim – aluno do EF II da rede pública)
“o texto é bom, porém em algumas partes do texto há algumas palavras no singular em meio a uma frase no plural”. (conceito regular – aluno do EF II da rede privada)

Por essas justificativas, fica claro que o motivo da introdução ter recebido conceitos Regular e Ruim é o fato de haver “erros gramaticais”. Apesar de menos da metade dos avaliadores desse grupo terem notado a variante zero, quando percebida, foi avaliada negativamente.

- **Ensino Médio**

Também no EM houve 50 participantes, sendo 25 alunos da rede pública e 25 da rede particular. Observando as respostas de todos os avaliadores desse grupo (alunos que perceberam a variante zero e aqueles que não perceberam), pode-se verificar que, novamente, o parágrafo padrão foi aquele que recebeu maior percentual de avaliação positiva (82%), em seguida o parágrafo incoerente (69%) e, por fim, o parágrafo sem CN padrão (52%). Parece que, mesmo não deixando expressa em suas respostas a percepção da variante zero ou do trecho incoerente nas introduções, os alunos notaram algo estranho a ponto dessas introduções terem recebido conceitos mais negativos que a introdução padrão.

Gráfico 3 - Avaliação dos 50 alunos do EM



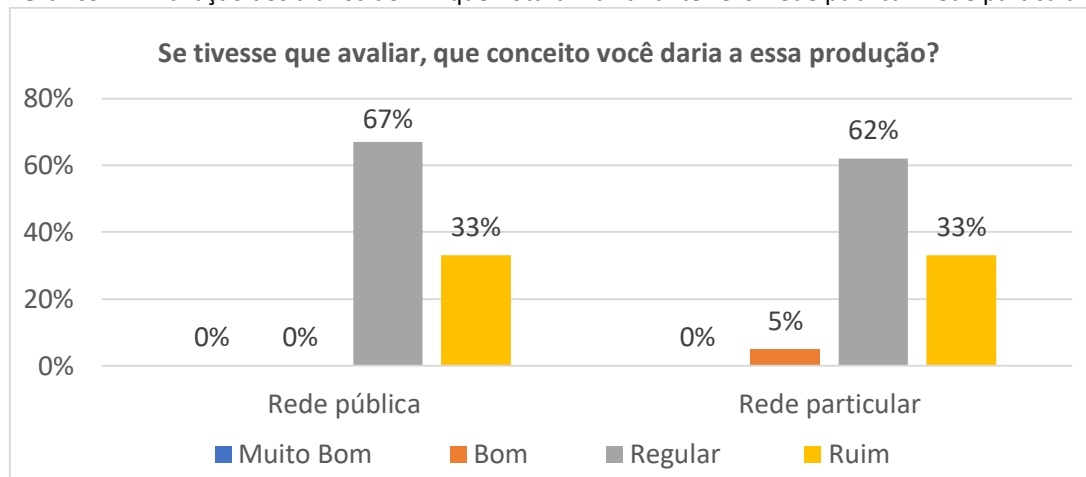
Fonte: Mariano (2019)

Entre o grupo dos alunos do Ensino Médio, 21 alunos manifestaram claramente em suas respostas a percepção sobre o uso da variante zero nas introduções analisadas por eles. Dentre esses 21 alunos, 3 frequentavam a rede pública de ensino e 18, a rede particular. A expectativa é que haveria uma gradação: quanto maior o nível de escolaridade, maior a percepção sobre a presença da variante estigmatiza. Isso ocorreu entre os alunos da rede privada (13 alunos do EF II e 18 alunos do EM notaram a variante zero), mas não entre os alunos da rede pública (9 alunos do EF II e 3 alunos do EM notaram a variante zero). Esse resultado pode ter sido motivado por fatores externos. Além das diferenças quanto ao público, que se refletem na avaliação atribuída à variante zero, há também diferenças entre os alunos da rede municipal e da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro, principalmente quanto à prática pedagógica e à participação dos pais no processo ensino-aprendizagem. Os alunos do EM da rede pública tiveram dificuldade em fazer os testes, perguntaram bastante, muitos testes estavam em branco e tiveram que ser descartados. Eles apresentavam dificuldade em fazer a tarefa sozinhos, faltava a eles autonomia e interesse em se envolver no processo, enquanto os alunos do EF II da rede pública pareciam mais interessados, concentrados, menos questionadores. Após a aplicação dos testes, vieram conversar com a pesquisadora com o propósito de saber mais sobre a pesquisa. Na escola onde os testes foram aplicados, os alunos do EF II têm aula de música, criam letras e clipes, há projetos organizados pelos alunos, grêmio estudantil e aluno representante. Isso os torna mais autônomos e críticos. Além disso, eles ainda têm os pais mais presentes na escola, atentos às notas e às tarefas feitas.

Os alunos do EM da rede privada também se mostraram bem interessados na pesquisa, principalmente por saberem que se tratava de um estudo feito em uma universidade pública, onde a maioria almeja ingressar. Alguns tentaram adivinhar o objetivo e o fenômeno em análise durante a avaliação e, no final, sempre vinham conversar um pouco sobre o trabalho. É possível que essas características específicas sobre as escolas onde os testes foram aplicados expliquem o porquê de os alunos do EM terem se envolvido pouco na atividade e, por isso, percebido menos a ausência da marca formal de número nos textos.

Dito isso, ao examinar as respostas dos alunos que manifestaram perceber nos testes o uso da variante zero, constata-se que, semelhantemente ao grupo dos alunos do EFII, essa variante recebeu avaliação negativa, principalmente entre os alunos da rede particular, em que o número de participantes que notaram a ausência de CN padrão foi maior.

Gráfico 4 - Avaliação dos alunos do EM que notaram a variante zero: rede pública x rede particular



Fonte: Mariano (2019)

Mais uma vez, é possível chegar à seguinte conclusão: quando a variante zero é percebida, é avaliada negativamente. Isso fica bem claro nas respostas dadas pelos alunos:

“a falta de uso do plural prejudicou” (conceito ruim – aluno do EM da rede pública)
“A “ideia” apresentada no texto foi boa, porém, para uma vaga de emprego, tiveram alguns erros de português.” (conceito regular – aluno do EM da rede pública)
“muitas palavras não estão coerentes (no plural).” (conceito regular – aluno do EM da rede pública)
“O texto possui muitos erros gramaticais e isso passa a ideia de alguém que não soube se expressar” (conceito regular – aluna do EM da rede particular)
“Possui erros de português, uma vez que não respeita o plural das palavras. Problema de oralidade.” (conceito ruim – aluna do EM da rede particular)

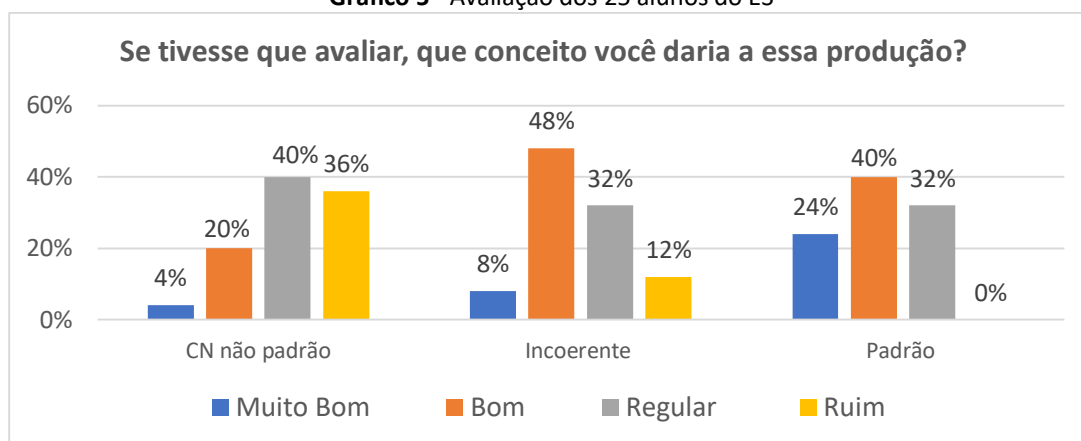
- **Ensino Superior**

No Ensino Superior, participaram da pesquisa 25 alunos. Não houve distinção entre alunos da universidade pública e privada, visto que nesses ambientes é possível encontrar um público mais heterogêneo, tanto no que se refere à classe social quanto à localidade em que residem.

Porém, a percepção sobre o uso da variante estigmatizada nas introduções foi bem maior entre os alunos do Ensino Superior e, por isso, houve também maior avaliação negativa sobre as introduções sem CN padrão.

Pelo **gráfico 5**, é possível notar que o parágrafo padrão continua sendo aquele com mais conceitos positivos (64%), seguido pelo parágrafo incoerente (56%). Já o parágrafo sem CN padrão recebeu maior percentual de conceitos negativos (76%).

Gráfico 5 - Avaliação dos 25 alunos do ES



Fonte: Mariano (2019)

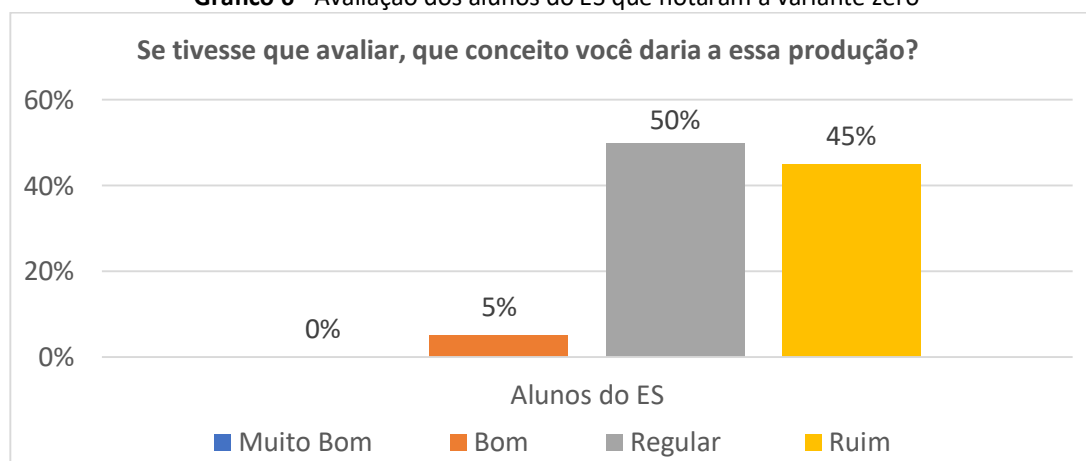
Outro resultado sobre os alunos do ES se refere à percepção sobre os “problemas” gramaticais e textuais presentes nas introduções. Esse foi o grupo de estudantes que mais percebeu esses “desvios”. Dentre os 25 participantes, 20 alunos manifestaram em suas respostas a percepção sobre o uso da variante zero nos textos:

“Não há concordância verbal no texto, mas em contrapartida o candidato foi criativo.” (aluno do curso de Direito)

“Apesar de argumentos coerentes, gramaticalmente, possui erros de concordância.” (aluno do curso de Psicologia)

O próximo gráfico analisa somente as respostas dos 20 alunos do ES que demonstraram em suas respostas terem notado o uso da variante estigmatizada.

Gráfico 6 - Avaliação dos alunos do ES que notaram a variante zero



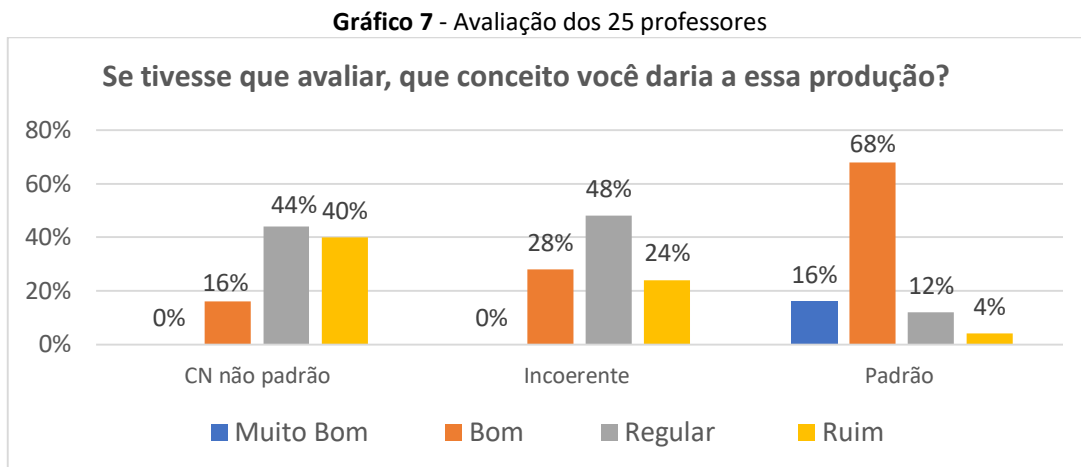
Fonte: Mariano (2019)

Novamente, verifica-se que, quando a variante <∅> é notada, ela é avaliada negativamente. Nesse grupo de avaliadores, essa variante recebeu 95% de conceitos Regular e Ruim. Foi a maior avaliação negativa entre os estudantes, o que prova que quanto maior o

nível de escolaridade, maior a percepção sobre a ausência da marca -s e maior a avaliação negativa sobre o uso da variante zero.

- **Professores de LP**

O último grupo a participar da pesquisa foi o de 25 professores de Língua Portuguesa que lecionavam em escolas da rede pública ou privada.



Fonte: Mariano (2019)

Pelo **gráfico 7**, pode-se notar que 88% dos professores avaliaram negativamente o texto sem CN padrão; 72% avaliaram negativamente o texto incoerente, enquanto a introdução padrão recebeu 84% de conceitos Muito Bom e Bom. De um modo geral, os resultados evidenciam que a escola analisa a qualidade do texto, mensurando seus aspectos gramaticais, ainda que a produção seja coerente e coesa.

Todavia, é interessante dizer também que alguns professores de LP (4 para ser mais específica) não conceituaram o texto negativamente só por ele apresentar a variante zero. Isso mostra que, para alguns professores, há outros critérios importantes a serem considerados, quando se está avaliando uma produção textual.

“Apesar dos erros gramaticais, o autor do texto listou fatos que são coerentes.”
(conceito bom – professor)

Observando as respostas dos professores, somente um não teceu um comentário sobre a variante zero. Quando não havia nas respostas dos participantes qualquer referência sobre a variante zero ou sobre o trecho incoerente, considerava-se que esse participante não percebeu o fenômeno em pauta, pois, mesmo atribuindo conceito positivo ao texto, os participantes comentavam sobre esses “desvios” quando o percebiam:

“Alguns erros de português, mas foi um texto bom.” (conceito bom – aluno do EF II)
“Não ficou muito no tema, possui erros de português.” (conceito bom – aluno do EM)

“Erros de concordância são constantes no texto.” (conceito bom – aluno de jornalismo)

Dessa maneira, apenas um professor não mostrou claramente em sua resposta que havia percebido a ausência de CN padrão.

“Ideias claras e texto bem fundamentado.” (conceito bom – professor)

Portanto, esse professor pode ter atribuído nota boa ao parágrafo sem CN padrão por não ter nem notado a ausência da marca -s, ou mesmo por desconsiderar a prioridade dos aspectos gramaticais para o julgamento negativo do texto.

Entre todos os avaliadores, houve o mesmo resultado sobre a avaliação atribuída aos parágrafos, como sintetiza o *continuum* a seguir:

<i>avaliação + positiva</i>		<i>avaliação + negativa</i>
parágrafos padrão	parágrafos incoerentes	parágrafos com ausência de CN padrão

Dessa forma, mesmo que nem todos os 150 participantes tenham percebido os “problemas” das introduções, houve uma gradação comum a todos os juízes em relação à avaliação dos textos: parágrafos padrão foram mais bem avaliados, seguidos pelos parágrafos incoerentes, e os parágrafos sem CN padrão foram os mais mal avaliados.

Comparando os resultados referentes à avaliação dada aos parágrafos sem CN padrão por todos os grupos de avaliadores, pode-se verificar que os professores foram os que mais avaliaram negativamente os parágrafos. Os percentuais equivalem aos conceitos negativos atribuídos:

- Todos os juízes:

<i>avaliação + positiva</i>		<i>avaliação + negativa</i>	
EF II (38%)	EM (48%)	ES (76%)	PROF (84%)

Contudo, ao se considerar apenas os juízes de cada grupo que manifestaram explicitamente a percepção da não concordância nos textos, os professores não foram aqueles que avaliaram mais negativamente as introduções que utilizaram essa variante.

- Apenas os juízes que notaram a ausência de CN padrão:

<i>avaliação + positiva</i>		<i>avaliação + negativa</i>
EF II (73%)	PROF (88%)	EM/ES (95%)

Portanto, quando a variante foi notada, foram os alunos do EM e do ES que tiveram um julgamento mais negativo sobre a introdução sem a marca formal de número. Esse resultado também foi encontrado em Mollica (1995). Os alunos do Ensino Médio (89%) foram aqueles que mais avaliaram negativamente o uso da variante zero em comparação aos alunos do Ensino fundamental 1º e 2º segmentos (25% e 55%, respectivamente).

Também os estudos de Oushiro (2011) e Mendes (2016) apresentam conformidade com este trabalho. Em Oushiro (2011), os paulistanos participantes da pesquisa, mesmo reconhecendo a variante zero como pertencente ao seu falar, julgaram o usuário da variante não padrão de forma negativa, acreditando que esse usuário é alguém da localidade da Mooca e de baixo nível de escolaridade, além de considerarem como um erro gramatical a ausência de concordância padrão. Mendes (2016) também mostrou que a ausência de concordância de número foi relacionada a falantes de baixo nível de escolaridade, tanto na avaliação de homens como de mulheres. Escolaridade foi o julgamento mais expressivo, seguido por classe social, comprovando, mais uma vez, o forte estigma sobre aquele que usa a marca zero de número no português do Brasil. Os mesmos resultados em comunidades linguísticas diferentes (SP e RJ) evidenciam o estigma que o uso da variante zero impõe ao falante.

Além disso, em relação aos professores, os resultados evidenciam que os aspectos gramaticais são mais “corrigidos” do que os relativos à coerência, por exemplo, o que do ponto de vista da produção textual é mais grave. Muitos professores ainda acreditam que o dever do ensino de gramática é fazer com que o aluno escreva melhor e, para isso, o importante é o aluno escrever de acordo com as regras apresentadas pelas gramáticas tradicionais. A mídia também alimenta esse mito, relacionando, normalmente, o baixo desempenho dos vestibulandos em produção textual aos “erros” gramaticais presentes.

Rosa (s.d. *apud* SANTOS; TEIXEIRA, 2016) fez uma experiência com dez professores com mais de dez anos de magistério. Eles deveriam atribuir notas a três narrações produzidas por alunos do 8º ano. O resultado mostrou uma discrepância nas notas atribuídas a uma mesma redação, que chegou a variar de zero a oito. Contudo, o que chamou a atenção foi o fato de os professores terem focado sua correção/avaliação em questões ortográficas. Os textos com mais “erros” dessa natureza receberam avaliações mais baixas por quase a totalidade dos professores. Essa é mais uma pesquisa que conversa com este artigo, provando o quanto os “problemas” de ordem gramatical interferem na avaliação negativa de um texto, até mesmo entre profissionais da área.

Considerações finais

Pelos resultados, é possível refletir sobre o valor social da variante zero no PB. O uso dessa variante mostra uma estigmatização de seu usuário por respondentes de diferentes níveis de escolaridade; mas, quanto maior o grau de instrução do avaliador, maior foi a percepção sobre o uso dessa variante nos textos e maior a sua avaliação negativa.

As respostas abertas foram de extrema relevância para comprovar o que motivou a avaliação das introduções como boas ou ruins. De fato, notar a ausência de CN foi a causa de

muitos conceitos negativos, mesmo diante de uma introdução clara, dentro do tema, com boa pontuação, sem outros desvios gramaticais. Isso ocorreu, inclusive, entre os profissionais da área. É possível considerar que esse estigma sobre a marca $\emptyset$ tem levado a escola, incessantemente, reiterar na cabeça do aluno a importância de se usar a marca -s de número, principalmente numa escrita formal. Por isso, em Mariano (2019) houve um percentual bem pequeno da variante zero. Isso também pode ser motivo para que os alunos tenham avaliado de forma negativa a presença dessa variante em um texto de alguém que estava à procura de emprego. Afinal, para os participantes, as introduções foram feitas por candidatos que concorriam a uma vaga de emprego numa empresa.

O que talvez falte à escola é mostrar que a ausência da marca formal de número é prestigiada em determinados contextos. Por exemplo, em memes, a ausência de concordância é o que provoca o humor; em letras de músicas como o funk e o rap, a falta da marca -s nos sintagmas é comum e, por vezes, julgada como uma variante típica daquele grupo e muitos falantes se apropriam desse uso linguístico como forma de pertencimento, como uma marca identitária. Em peças de teatro e no discurso jornalístico, em telejornais, o uso da variante zero pode servir como mecanismo de aproximação com o público, sendo uma maneira de se identificar com o espectador. Nesse sentido, considerar a variante zero como “errada” em qualquer contexto seria um engano.

Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do Português. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 56 (3), p. 1035-1064, 2012.
- BUSSE, Sanimar. Uma análise das crenças linguísticas dos falantes do Oeste do Paraná. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 01, p. 77-94, 2012.
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CORBARI, Clarice Cristina. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR). **Signum: Estudos de Linguagem**, v. 1, p. 111-127, 2012.
- CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- DALLEASTE, Ana Paula; BUSSE, Sanimar. Crenças e atitudes linguísticas: uma análise das línguas e culturas em contato em Capanema/Paraná. In: **XI Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e II Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano**, 2013, Cascavel, p. 01-15, 2013.

KENEDY, Eduardo. Nos meandros da experimentação. In: ABRAÇADO, J. & KENEDY, E. (Org.). **Transitividade traço a traço**. Niterói: EdUFF, p. 29-39, 2014.

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

_____. Some sociolinguistics principles. In: PAULSTON, Cristina Bratt (ed.); TUCKER, G. Richard (org.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

_____. **Principios del cambio lingüístico**. Volumen I: factores internos. Madrid: Gredos, 1994.

LAMBERT, W. E., HODGESON, R. C., GARDNER, R. C. & FILLENBAUM, S. Evaluational Reactions to Spoken Languages. In: **Journal of Abnormal and Social Psychology**, vol. 60 (1), 44-51, 1960.

MARIANO, Mara Pereira. **Análise da concordância nominal na escrita de aprendizes do fundamental II**: avaliação subjetiva e reflexões sobre o ensino. 2019. 260 folhas. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2019.

MENDES, Ronald Beline. Nonstandard Plural Noun Phrase Agreement as an Index of Masculinity. In: MENDES, R. B.; LEVON, E. (Org.). **Language, Sexuality and Power**. Studies in Intersectional Sociolinguistics. New York: Oxford University Press, v. 1, p. 105-129, 2016.

MIRANDA, Antônio Luiz Alencar. **Crenças, atitudes e usos variáveis da concordância verbal com o pronome tu**. Projeto de Doutorado apresentado a Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília. Como o brasileiro fala, percebe e avalia alguns padrões linguísticos. IN: HEYE, Jurgen (org). **Flores Verbais**. Rio de Janeiro, Editora 34, p 121-29, 1995.

MORAIS, Mario Ribeiro; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Crenças e atitudes linguísticas como ferramentas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. **Revista Philologus**, v. 20, p. 938-955, 2014.

OUSHIRO, Livia. **Identidade na pluralidade: produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. Projeto de doutorado apresentado a FAPESP/Processo 2011/09122-6, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Reanálise da concordância de número em português**. 1988. 555 páginas. Tese de Doutorado em Linguística. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ.

SANTOS, Leonor Werneck; TEIXEIRA, Claudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 23-41.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Como citar

BATISTA DA SILVEIRA, Eliete F.; MARIANO, Mara P. O fenômeno da Concordância Nominal na escrita: a avaliação de falantes de diferentes níveis de escolaridade. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 189-208, jul./dez. 2020.

Morfossintaxe do período simples: uma nova metodologia de ensino

Simple period morphosyntax: a new teaching methodology

Suelen Sales da Silva

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Nilópolis
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2758-8508>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2543310989445957>
E-mail: suelen.silva@ifrj.edu.br

Erica Souza de Almeida

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Rio de Janeiro
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5585-5992>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7355291747232496>
E-mail: erica.almeida@ifrj.edu.br

Resumo

O tratamento dado à gramática, mais especificamente à Morfossintaxe, na escola tem sido alvo de preocupação não só de linguistas, mas também de professores de Língua Portuguesa. Desde as séries finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, grande parte de nossos alunos são submetidos a aulas densas sobre Sintaxe que produzem mínimo ou nenhum efeito no entendimento da estrutura da língua. No presente artigo, busca-se mostrar, a partir do estudo dos sintagmas, como se podem trabalhar as funções que os constituintes possuem no escopo da oração. Defende-se que, para fins didáticos, as funções sintáticas desses termos podem ser apresentadas em dois grupos. O primeiro estaria no nível oracional, em cujas “partes” vão se unindo, em torno de predicator, para formar a oração. O segundo estaria no nível suboracional, pois engloba funções que podem aparecer na estrutura interna dos termos, permanecendo em um nível hierárquico inferior ao dos sintagmas maiores que os contêm. Pretende-se mostrar, ainda, que essas combinações acarretam implicações diretas sobre a questão da concordância, da regência e da pontuação. Para maior aplicabilidade no ensino, serão apresentadas algumas propostas de atividades mais atraentes e dinâmicas que auxiliem os alunos a melhorar seu desempenho linguístico e desenvolver sua competência comunicativa, produzindo textos coesos, coerentes e que respeitem a norma culta.
Palavras-chave: Morfossintaxe. Sintagmas. Funções sintáticas. Propostas de atividades.

Abstract

The treatment applied to grammar at school, more specifically to Morphosyntax, has been a target of concern not only for linguists, but also for Portuguese language teachers. From the final years of elementary school to the end of high school, most of our students are submitted to intricate syntax classes that produce minimal or no effect on understanding the language structure. The aim of this article is to demonstrate through the study of phrases how to deal with the functions that the constituents display in the scope of the sentence. It is argued that, for didactic purposes, the syntactic functions of these terms can be presented in two groups. The first one would be at the sentential level, in which elements are uniting around the predicator to form the sentences. The second one would be at the subsentential level, since it encompasses functions that can appear in the internal structure of the terms, remaining at a lower hierarchical level than that of the larger phrases that contain those terms. It is also intended to present that those combinations have direct implications on the question of agreement, use of preposition regency and punctuation. For greater applicability in teaching, some proposals for more attractive and dynamic activities are going to be presented in order to help students to improve their linguistic performance and develop their communicative competence, so that they produce cohesive, coherent texts that respect the standard language.

Keywords: Morphosyntax. Phrases. Syntactic functions. Proposals for activities.

Data de submissão: 29/04/2020 | Data de aprovação: 18/08/2020

1 Introdução

O ensino de Língua Portuguesa tem sido foco de muitas discussões no sentido de se estabelecerem novas bases teóricas e práticas. Nota-se que metodologias tradicionais – especialmente encontradas em livros didáticos – têm se mostrado ineficientes no que tange, por exemplo, à principal função do ensino de gramática. As aulas, muitas vezes, se limitam à mera rotulação de palavras quanto à sua classe e função. No entanto, deve-se atentar para o fato de que ensinar eficientemente a gramática significa, principalmente, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem.

Dentre os campos de estudo da gramática de uma língua, há dois que são fundamentais para a sua estruturação: a Morfologia e a Sintaxe. O primeiro trata da estrutura, formação e classificação de palavras; o segundo, por sua vez, estuda a organização das palavras e a relação entre elas em unidades maiores, os chamados sintagmas. Dessa forma, torna-se importante o ensino da Morfossintaxe, que estuda os sintagmas (suas funções) e seus elementos constitutivos (suas classes). Considera-se, portanto, sempre a relação entre os sintagmas, ou seja, as funções dentro de um contexto.

O presente artigo tem como objetivo apresentar como principais conceitos relacionados à Morfossintaxe do Português podem ser ensinados para alunos do Ensino Básico, de modo a capacitar os alunos a produzirem textos muito bem elaborados, com coesão, coerência e respeitando a norma culta. Além disso, seu bom entendimento possibilita melhor análise de leitura, e, conseqüentemente, melhor compreensão de textos. As aulas – ministradas para alunos do Ensino Médio-Técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) – foram compostas pela apresentação das funções sintáticas do período simples a partir do ensino de sintagmas. Buscaram-se, ainda, oferecer atividades práticas que enfatizassem as noções de regência, de concordância e de ordem dos elementos constitutivos da língua.

2 A importância do ensino de Gramática

Desde a década de 80 e mais frequentemente a partir do início dos anos 2000, muito se tem questionado sobre “que gramática ensinar na escola” (PERINI, 1985, 2000), “qual metodologia utilizar”, principalmente diante de novas tecnologias à disposição do falante. Há muito tempo já se sabe que o ensino da gramática normativa representa muito pouco para grande parte dos alunos brasileiros: primeiro, pela grande dificuldade em lidar com uma norma distante do uso, daquilo que é normal, habitual a esse falante; depois, porque grande parte das aulas de língua portuguesa acentua ainda mais essa dificuldade, ao trazerem uma “lista” do que deve ou não ser feito, promovendo a “anulação” daqueles que não dominam as estruturas-padrão. Assim, pela concepção de que pouco irá conseguir depreender do que é ensinado, o aluno dispensa mínima atenção à matéria, que rotula ser “difícil” e “inacessível” ao indivíduo comum. Conseqüentemente, muitos alunos concluem o Ensino Básico sem possuírem o domínio da leitura e da escrita, considerada “modular”,

padrão. Diante desse cenário, o docente de língua portuguesa tem um desafio muito grande, porque deve garantir ou buscar eficácia a partir do que ensina e de como faz isso.

É consensual, também, que saber gramática não garante ter o domínio da fala, da leitura e da escrita. Na verdade, é importante frisar que cabe à escola, mais especificamente às aulas de português, oferecer condições ao aluno de saber usar a língua para adequá-la às diferentes situações de comunicação. Para tanto, entende-se que o ensino de gramática deva ser reflexivo, contextualizado, mesmo em uma aula mais “estrutural”, de morfossintaxe. Muitas vezes, a ausência de relação entre a teoria gramatical e a prática é o ponto chave para o insucesso e o consequente desinteresse dos alunos. No que diz respeito à sintaxe, ter o conhecimento sobre os sintagmas e saber que certas estruturas têm a possibilidade de deslocamento, que levam ao uso da pontuação, torna-se bastante útil para a produção de textos. Defende-se, com isso, que é possível fornecer, a partir das aulas de sintaxe, orientação válida aos alunos, sobretudo para a produção de textos.

Sobre o estudo de sintaxe, mais especificamente do período simples, Duarte (2007), em *Termos da Oração*, destaca que uma das dificuldades geradas no ensino de gramática é a classificação dos chamados “Termos da Oração”, divididos em *essenciais*, *integrantes* e *acessórios*. A autora analisa as incongruências no ensino de sintaxe ao, por exemplo, considerar o predicado como termo essencial e os complementos – elementos que compõem esse predicado – como pertencentes ao grupo dos integrantes. Em síntese, no texto de Duarte (2007), defende-se que a divisão dos termos da oração não agrega no entendimento das relações gramaticais de uma oração, além de apresentar “equivocos” conceituais na classificação de sujeito e de predicado. Parte-se do elemento central, que é o predador, e observam-se os elementos que com ele se articula.

Defende-se, no presente artigo, assim como na análise de Duarte (2007), que, no estudo de sintaxe, se deve considerar a hierarquia dos elementos na composição oracional. Além disso, acredita-se que o ensino dos termos – e suas consequentes funções sintáticas – pode partir daqueles atrelados ao predador da oração (nível oracional) para, logo após, serem estudadas os elementos constituintes e as funções relacionadas à estrutura interna desses termos (nível suboracional), conforme veremos nas seções subsequentes.

3 A Morfossintaxe do período simples

3.1 Análise gerativa dos sintagmas

As aulas de Sintaxe tratam, em geral, da identificação e do reconhecimento dos constituintes sintáticos – sujeito, predicado, complementos verbais – quando se considera o período simples. No entanto, alguns gerativistas¹, como Miotto (2007), apresentam uma proposta de análise sintática que poderia contribuir para tratar desse campo da gramática em uma sala de aula. Nesse contexto, torna-se fundamental ter como ponto de partida um

¹ Linguistas que apresentam uma proposta de descrição estrutural à sentença.

trabalho “anterior”, de como as palavras ou os vocábulos se organizam em “blocos” chamados “sintagmas”, para que se possam analisar, *a posteriori*, as orações em si. Em outras palavras, é a partir das relações que se verificam nessas unidades/núcleos menores que se consegue ir montando o “quebra cabeça” das relações intraoracionais, podendo ir além desse escopo. Em linhas gerais, é como se pudesse atribuir à oração o “rótulo” de “caixas-encaixe”, em que se podem organizar “partes”, a fim de ter como resultado uma estrutura que se “adapta” aos padrões de nossa língua. Assim, as partes, ou “caixas/sintagmas”, vão se organizando em torno de um núcleo. Essas estruturas, por sua vez, formam orações, períodos, parágrafos etc.

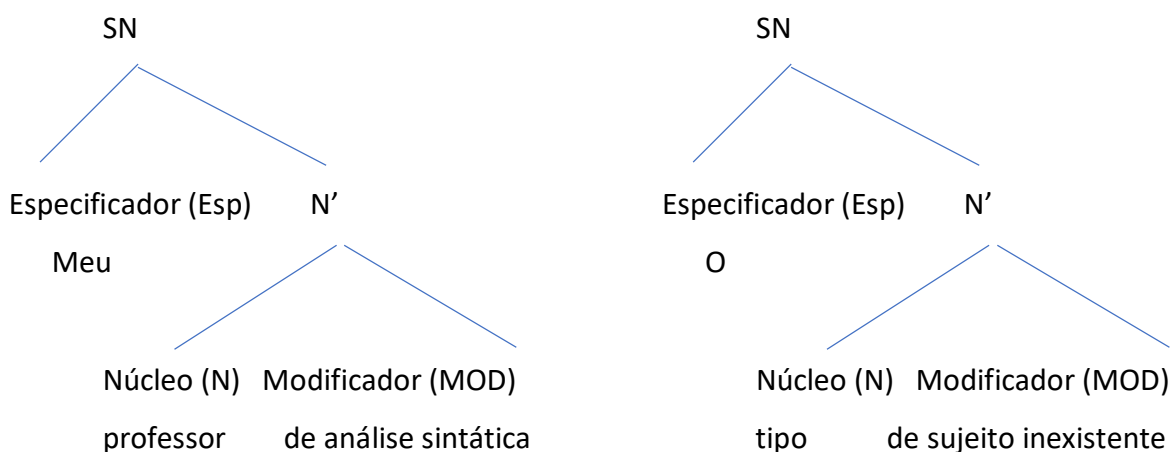
De fato, é necessário considerar que, nessa combinação de elementos, há hierarquia entre eles, a que, tradicionalmente, chamamos de “dependência”. Se é a partir de um núcleo que se organizam os sintagmas, pode-se dizer que existe um elemento ocupando uma posição central a que se relacionam outros adjacentes nessa mesma estrutura. A tradição gramatical concebe, por exemplo, que, nas relações de “comando” ou de “regência”, há os elementos que “regem” e aqueles que “são regidos”, o que tipifica essa relação “núcleo-borda” mencionada anteriormente. Observem-se algumas estruturas no texto de Leminski (2013), intitulado *O assassino era o escriba*:

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente.
Um pleonasma, o principal predicado da sua vida,
regular como um paradigma da 1ª conjugação.
Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,
ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito
assindético de nos torturar com um aposto. Casou com uma regência.
Foi infeliz.
Era possessivo como um pronome.
E ela era bitransitiva.
Tentou ir para os EUA.
Não deu.
Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.
A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,
conectivos e agentes da passiva, o tempo todo.
Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

No sintagma oracional “Meu professor de análise sintática era o tipo de sujeito inexistente”, têm-se os sintagmas nominais [meu professor de análise sintática] e [o tipo de sujeito inexistente], que se organizam em torno do núcleo oracional, que é o verbo/predicador “ser” (era). Cumpre observar que cada uma dessas unidades menores apresenta um núcleo nominal [professor] e [tipo] a partir do qual se organizam as “bordas” ou os elementos adjacentes [meu] e [de análise sintática], para o primeiro sintagma; e [o] e [de sujeito inexistente], para o segundo sintagma nominal. A representação da estrutura desses dois sintagmas evidencia as relações de *comando* e de *ordem*, mencionadas anteriormente, uma vez que essa disposição na estrutura obedece ao padrão estrutural do português. Por exemplo, antes dos nomes, observam-se artigos, pronomes, os chamados “determinantes” na nomenclatura gerativista; depois dos nomes, verificam-se os adjetivos ou locuções

adjetivas, os “modificadores” pela sintaxe especializada. No que diz respeito à ordem dos constituintes, os determinantes não podem ocupar a posição à direita de um núcleo, espaço restrito aos modificadores. Estes últimos, por sua vez, podem estar à direita ou à esquerda do núcleo a depender do tipo.

Vejam-se:



Como se viu, nos sintagmas, a posição do núcleo não é aleatória, mas obedece a uma “ordem”, a um padrão de combinação. Além das questões referentes ao comando que se estabelece em torno de um núcleo e da ordem dos constituintes, não se pode deixar de considerar que esses elementos adjacentes concordam em gênero e número com o elemento central. O núcleo [professor] está no masculino, singular e os elementos adjacentes concordam com esse elemento central. É fundamental ter consciência de que, em um sintagma, são possíveis de se observar relações que se processam em níveis menores e que se reproduzem em outros níveis, a saber, o nível da oração e do período, se levarmos em consideração o componente frasal.

Ao analisarmos os sintagmas de uma oração, nota-se que estão sendo obedecidas a regência, a concordância e a ordem dos constituintes. Dessa forma, o ensino da Morfossintaxe, a partir da análise de sintagmas, torna-se primordial para o entendimento e a construção das estruturas sintáticas, indo além da metodologia tradicional de memorização de regras gramaticais. Podem-se, ainda, reconhecer as funções sintáticas do período simples de modo a compreender as normas de uso da língua padrão do português.

3.2 Funções dos sintagmas nos níveis oracional e suboracional

Conforme vimos anteriormente, costuma-se fazer distribuição dos chamados “Termos da Oração” em três grupos: essenciais, integrantes e acessórios. No entanto, segundo Duarte (2007), essa forma de distribuir os termos da oração não contribui para o entendimento das relações gramaticais que se estabelecem entre eles. Como já foi dito, a

autora ressalta a necessidade de refletir sobre esses termos levando em conta os níveis da hierarquia sintática, do mais amplo para o mais restrito, observando como esses elementos se organizam e se articulam.

Partindo desse princípio, podem-se apresentar, para fins didáticos, as funções sintáticas desses termos em dois grupos. O primeiro estaria no nível oracional, uma vez que corresponde às funções atreladas aos sintagmas das *estruturas argumentais* da oração. O segundo estaria no nível suboracional, pois engloba funções que podem aparecer na *estrutura interna dos termos* e não devem ser separados em um primeiro recorte da estrutura sentencial. Na verdade, devem permanecer em um nível hierárquico inferior ao dos sintagmas maiores que os contêm. O quadro abaixo explicita essa divisão:

Quadro 1 – Distribuição dos elementos sintáticos a partir do nível oracional e suboracional

FUNÇÕES DO NÍVEL ORACIONAL	FUNÇÕES DO NÍVEL SUBORACIONAL
Sujeito (S) Objeto direto (OD) Objeto indireto (OI) Predicativo do sujeito (PS) Predicativo do objeto (PO) Agente da passiva (APS) Adjunto adverbial (X)	Adjunto adnominal (AA) Complemento nominal (CN) Aposto (APT)

Fonte: Duarte (2007)

Acredita-se que, em uma aula de Morfossintaxe, torna-se importante compreender e relacionar a forma e a função dos sintagmas. O sintagma nominal, por exemplo, é uma estrutura que pode ocupar variadas funções na oração. Vejamos, ainda, a análise do texto *O assassino era o escriba*:

1º PERÍODO			
Nível oracional	[Meu professor de análise sintática] SN	era [núcleo SO]	[o tipo do sujeito inexistente] SN
Função (GT) ²	Sujeito	Verbo copulativo ³	Predicativo do sujeito
Nível suboracional ⁴	[Um pleonasmo] SN	[o principal predicado da sua vida] SN	[regular como um paradigma da 1ª conjugação] SN
Função (GT)	Aposto	Aposto	Aposto

² Em [GT], leia-se Gramática Tradicional.

³ Tradicionalmente chamados de verbo de ligação.

⁴ Nível suboracional: elementos que não são selecionados pelo predador e que fazem parte da estrutura interna dos sintagmas.

2º PERÍODO				
Nível oracional	[Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial] S Prep	[ele] SN	não tinha [núcleo do SO]	[dúvidas] SN
Função (GT)	Adjunto Adverbial	Sujeito	Núcleo do Predicado	Objeto direto

2º PERÍODO			
Nível oracional	Sempre	achava [núcleo do SO]	[um jeito assindético de nos torturar com um aposto] SN
Função (GT)	Adjunto adverbial	Núcleo do Predicado	Objeto direto

3º PERÍODO		
Nível oracional	Casou [núcleo do SO]	com uma regência [S prep]
Função (GT)	Núcleo do Predicado	Complemento Circunstancial ⁵

4º PERÍODO		
Nível oracional	Foi [núcleo do SO]	Infeliz [SN]
Função (GT)	Núcleo do Predicado	Predicativo do sujeito

5º PERÍODO			
Nível oracional	era [núcleo do SO]	Possessivo [SN]	como um pronome [SO]
Função (GT)	Núcleo do Predicativo	Predicativo do sujeito	Adjunto adverbial

6º PERÍODO			
Nível oracional	E ela	Era [núcleo do SO]	Bitransitiva [SN]
Função (GT)	Sujeito	Verbo copulativo	Predicativo do sujeito

7º PERÍODO		
Nível Oracional	Tentou ir [núcleo do SO]	para os EUA [S prep]
Função (GT)	Núcleo do Predicado	Complemento circunstancial

⁵ Complemento circunstancial é uma nomenclatura usada por Rocha Lima (1992) para caracterizar um **complemento** de natureza adverbial – tão indispensável à construção do verbo quanto, em outros casos, os demais complementos verbais. Se o verbo for intransitivo, mas há necessidade de um termo preposicionado que complemente seu significado, este será conhecido como Complemento Circunstancial. Esse autor estabelece distinção entre adjuntos adverbiais e complementos circunstanciais, pois o adjunto adverbial é um complemento não exigido pelo verbo. Nos casos de complemento circunstancial, a ausência desse elemento prejudica a compreensão da frase.

8º PERÍODO		
Nível Oracional	Não [S adv]	deu [núcleo do SO]
Função	Adjunto adverbial	Núcleo do predicativo

9º PERÍODO			
Nível Oracional	Acharam [núcleo do SO]	um artigo indefinido [SN]	em sua bagagem [S prep]
Função (GT)	Núcleo do predicado	Objeto direto	Complemento Circunstancial

10º PERÍODO				
Nível Oracional	A interjeição do bigode [SN]	declinava [núcleo do SO]	partículas expletivas, conectivos e agentes da passiva [SNs]	o tempo todo [SN]
Função (GT)	Sujeito	Núcleo do predicado	Objeto direto	Adjunto adverbial

11º PERÍODO					
Nível Oracional	Um dia [SN]	Matei [núcleo do SO]	O [SN]	com o objeto direto [S prep.]	na cabeça [Sprep]
Função (GT)	Adjunto adverbial	Núcleo do predicado	Objeto direto	Adjunto adverbial	Adjunto adverbial

Podemos observar que os sintagmas podem conter um só núcleo significativo, ou podem aparecer combinados com determinantes e/ou modificadores/intensificadores. Essas unidades, ao assumirem inúmeros posicionamentos no interior das orações, vão desempenhar as diversas funções sintáticas. Nesse sentido, consideram-se os sintagmas como os verdadeiros constituintes da oração, visto que os enunciados são “processados” por meio dos sintagmas, de blocos significativos, que podem, inclusive, mudar de posição na estrutura sintagmática.

A análise do texto acima demonstra a importância da análise da FORMA atrelada à FUNÇÃO dos sintagmas, o que justifica a importância do ensino de Morfossintaxe do Português: a Morfologia é trabalhada ao reconhecermos os tipos de sintagmas (nominal, preposicional, adjetival, adverbial, verbal ou oracional) a partir das classes dos seus elementos constituintes; a Sintaxe, por sua vez, é analisada ao identificarmos as funções estabelecidas por esses sintagmas, sempre respeitando os padrões de *regência*, de *concordância* e de *ordem* dos termos em questão.

4 Propostas de atividades: aplicabilidade ao Ensino

A partir da apresentação dos tipos de sintagmas e das funções por eles desempenhadas, é necessário que os alunos apliquem os conhecimentos morfossintáticos na análise e na construção de estruturas. Podem ser elaborados tanto exercícios contextualizados como atividades sem um objetivo interpretativo. Buscam-se trabalhar as noções de regência, de concordância e de colocação de termos, desde que sejam atividades que auxiliem na organização de sintagmas, que são elementos constituintes de um período e, por conseguinte, de um texto.

Serão apresentadas, a seguir, três propostas relacionadas ao ensino de funções sintáticas do nível oracional (ou seja, atreladas ao predador da oração). Acredita-se que a criatividade do professor ao elaborar esses exercícios pode ser fundamental para que o ensino de Morfossintaxe se torne eficaz e atraente para o aluno.

❖ ATIVIDADE 1:

Leia o texto a seguir:

Um homem sozinho, com uma jaqueta em uma das mãos e um embrulho na outra, com um ar de quem tanto podia ter saído de uma manifestação como estar a caminho do trabalho ou das compras. Um homem de camisa branca e calças pretas. Um chinês no oceano de 1,1 bilhão de chineses. Um desconhecido. Sobre a **montanha de cadáveres** com a qual o regime chinês reafirmou sua **tiranía** na semana passada, ao reprimir com **punho impiedoso** os estudantes reunidos *em nome da democracia* na Praça da Paz Celestial, esse cidadão anônimo fixou uma imagem poderosa. Durante seis minutos, na manhã da última segunda-feira, o homem de camisa branca brincou de dançar com a morte. Sozinho, em plena Avenida da Paz Eterna, ele enfrentou **uma coluna de tanques**.

A cena foi registrada pelas câmeras da televisão americana e estremeceu o mundo inteiro. De frente para o tanque que liderava a coluna, o cidadão desconhecido parou uma fileira de **23 mastodontes blindados**. Em seguida, subiu no primeiro tanque. Por que vocês estão aqui? Gritava. Sem resposta, desceu. E continuou na frente do **urutu chinês**. O Tanque tentou desviar para direita, o homem interrompeu a passagem. Voltou para o centro, lá estava ele de novo. O **balé letal** só terminou quando um grupo de pessoas avançou e tirou o toureiro de tanques do meio da avenida (...)

(“O desconhecido da camisa branca”, *Veja*, 14/06/1989)

- Identifique e classifique (determinantes, núcleo e modificadores) os constituintes dos sintagmas nominais (sublinhados e em negrito) destacados.
- Nota-se, pelos sintagmas destacados no texto, o modo como o autor se refere ao rapaz. Analise como esses sintagmas auxiliam na interpretação do texto. Leve em consideração a intencionalidade e o assunto em questão.

Comentário sobre a Atividade 1: A partir de um texto, propõe-se que o professor trabalhe a identificação de elementos nucleares e periféricos em diferentes tipos de sintagmas. O

objetivo é levar o aluno a notar (i) que os elementos nucleares – nomes (substantivos e adjetivos) organizam o sintagma, pois é a partir dessas estruturas que se observam concordância com determinantes e modificadores; (ii) que é possível ter um sintagma apenas com um único elemento ou com mais de um elemento; (iii) que existe uma ordem dos elementos na estrutura. Além disso, pode-se destacar a importância das escolhas lexicais nos sintagmas para o entendimento do texto.

❖ **ATIVIDADE 2:**

Elabore orações que atendam às estruturas a seguir. Atenção à pontuação:

Legenda
S- sujeito
V-verbo
OD- objeto direto
OI- objeto indireto
PS- predicativo do sujeito
X- adjunto Adverbial

- a) X S V OD OI
b) S V PS X
c) V X S
d) X S V OI
e) V OD X

Comentário sobre a Atividade 2: Pretende-se fazer com que o aluno se utilize de criatividade para, a partir da construção de sintagmas, se possa formar orações variadas. Aqui, ele poderá (i) perceber que certos sintagmas têm possibilidade de deslocamento e outros não; (ii) verificar que, a depender do deslocamento do sintagma em uma oração, deverá haver o uso da vírgula; (iii) compreender a importância do reconhecimento do sujeito (que pode, ocasionalmente, vir posposto) para fazer a concordância verbal. Ao propor arranjos, deverá reconhecer os possíveis e variados na expressão da língua.

❖ **ATIVIDADE 3**

Observe o quadro abaixo:

SUJEITO	VERBO	OBJETO DIRETO	OBJETO INDIRETO	ADJUNTO ADVERBIAL
O repórter da Central Globo de Produção	Perguntaram	As provas de português e as notas de matemática que estavam perdidas	À atendente do consultório da Doutora Ana Maria Bacelar	Geralmente

Os funcionários públicos	Interessou	Um grande segredo	De comer pouco	Na viagem que fizemos a Minas Gerais
Aquelas crianças abandonadas	Gostam	A notícia	À grande maioria da população da Região Sudeste	Na manhã de sábado
A possibilidade de vitória	Encontrou	Sua amiga de infância	À escola que trabalhou	No ano passado
Eu e meu amigo	Contou	O momento de sua aposentadoria	De aparecer bem vestidas	Na última quarta-feira
A funcionária de uma empresa terceirizada	Paralisaram	Se a consulta costuma demorar	De homens bonitos e que acompanhem suas carreiras	Durante a campanha eleitoral
A pessoa a que me referi	Devoraram	O candidato da oposição	Ao Joaquim	Ontem
João e sua esposa	Partilhou	O bolo de chocolate com maracujá	De aproveitar a vida	Na noite em que descobriu a história
As mulheres que se tornam modelos	Preocupou	Seu chefe	Com o amigo da Revista Caras	Nos programas de TV
Uma aluna	Entrevistou	A vítima do assalto	Com seus familiares	No mês passado
A mudança recente dos governos estadual e federal	Conversamos	Os alimentos que chegaram	De encontrar seus grandes amigos e seus familiares	Durante uma semana

A partir do quadro, construa 10 frases de modo que não haja repetição dos sintagmas oferecidos. Atenção para os seguintes tópicos:

- ✓ Deve haver a concordância do sujeito com o verbo escolhido;
- ✓ Opte por complementos (se necessários) adequados à regência verbal.
- ✓ Utilize-se, em todas as frases, de um adjunto adverbial, deslocando-o de sua posição de origem (final).
- ✓ Não se esqueça de usar vírgulas no deslocamento do adjunto.

Comentário sobre a Atividade 3: Busca-se fazer com que o aluno entenda que a construção de períodos é um “jogo de encaixe”, no qual os sintagmas se relacionam a partir de um predador e que, independente de sua extensão, devem seguir os padrões de *regência*, de *concordância* e de *ordem* adequados. Pretende-se, também, sinalizar o fato de um sintagma pode estar em sua forma oracional (o que facilita a posterior apresentação das orações

subordinadas). Além disso, podem-se trabalhar as principais noções de pontuação, tais como a impossibilidade do uso de vírgulas entre sujeito e verbo e entre verbo e complemento verbal; e a necessidade de vírgula quando há o deslocamento do adjunto adverbial da posição final da oração.

5 Considerações finais

Sabe-se que as aulas de Língua Portuguesa – principalmente às dedicadas a aspectos gramaticais – nem sempre são consideradas interessantes e úteis para os alunos. No entanto, é possível apresentar os conteúdos programáticos da disciplina de modo a capacitá-los, a partir do entendimento do funcionamento da língua, a compreender e a produzir textos que atendam às normas prescritas pela gramática tradicional.

Nesse artigo, buscou-se propor reflexões sobre uma possibilidade de metodologia de ensino da Morfossintaxe do período simples, na qual os termos da oração são demonstrados a partir da apresentação das estruturas sintagmáticas da língua. Optou-se, ainda, pela divulgação de atividades baseadas nessa forma de ensino, com o objetivo de estimular professores a elaborar exercícios que fujam ao método tradicional de mera classificação de termos.

Pretende-se, em trabalhos futuros, promover novas reflexões sobre outros conteúdos gramaticais, a fim de que se entenda que o ensino de gramática pode, de maneira dinâmica e atraente, auxiliar os alunos na análise e produção de textos.

Referências

- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Arménio Amado, 1965. (Tradução de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo, 1978).
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. revista. R. de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DUARTE, Maria Eugênia. Termos da Oração. In: VIEIRA S.R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) **Ensino de Gramática**. Descrição e uso. São Paulo. Editora Contexto, 2007. pp. 186-204.
- DUARTE, Inês. Relações Gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In: MATEUS, M.H.M (Org.) **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 5. ed, 2003. p. 277-321
- KREUTZ, Roque Amadeu. **Sintaxe da frase: teoria da subordinação**. Santa Maria: UFSM, 1995.
- KOCK, Ingedore; SILVA, Cecília. **Linguística Aplicada ao Português: sintaxe**. São Paulo, Cortez, 1998.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013

LEMLE, Mírian. **Análise sintática**. São Paulo: Ática, 1989.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

MIOTO, Carlos *et alii*. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2007.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 2002. p. 32-38.

Como citar

SALES, Suelen; ALMEIDA, Erica S. Morfossintaxe do período simples: uma nova metodologia de ensino. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 209-221, jul./dez. 2020.

A utilização da tecnologia em tempos de pandemia *The use of technology in pandemic times*

Lúri Bueno

Mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e pós-graduando em *Network Security Diploma* na *University of Winnipeg* (Canadá)

Professor de tecnologias da Escola Padrão em Campo Grande/MS

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9053-4011>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5857425203668393>

E-mail: juri@escolapadrao.com.br

Maysa de Oliveira Brum Bueno

Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4535-6986>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5400887265233883>

E-mail: maysaobb@gmail.com

Ruberval Franco Maciel

Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP)

Professor Associado V da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0373-1047>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3940070820451122>

E-mail: ruberval.maciell@gmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado do programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e objetivou analisar a concepção do aluno sobre a própria aprendizagem sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos em ambientes multimodais de estudantes de graduação do curso de Letras – Licenciatura e Bacharelado; e ainda investiga a relação entre o aluno, o ambiente virtual e os demais envolvidos no processo em tempos da pandemia Covid-19. A realidade atual exige que a Educação se aproprie dos recursos tecnológicos e passem a vê-los como aliados ao processo de ensino-aprendizagem. Foi escolhida como abordagem metodológica a etnografia virtual por se tratar de um tema que implica considerar os processos de interação dos estudantes sobre as experiências vivenciadas no ambiente virtual. Resultados preliminares apontam que está havendo êxito na adaptação do presencial para o on-line pelo fato de o professor já ter desenvolvido atividades em um ambiente multimodal que tinha o estudante no centro da aprendizagem.

Palavras-chave: Multimodalidade. Multiletramento. Covid-19.

Abstract

This article presents an excerpt from the master's research of the Master of Arts in Language Teaching Licence program of the State University of Mato Grosso do Sul and aimed to analyze the student's conception of his own learning from the perspective of the pedagogy of multiliteracies in multimodal environments of undergraduate students of the Language Teaching Licence; and it also investigates the relation between the student, the virtual environment and the others involved in the process in times of the Covid-19 pandemic. The current reality requires that Education appropriates of the technological resources and start to see them as allies to the teaching-learning process. Virtual ethnography was chosen as a methodological approach because it is a theme that implies considering the students' interaction processes about the experiences lived in the virtual environment. Preliminary results indicate that the adaptation of the face-to-face to online classes is being successful because the teacher has already developed activities in a multimodal environment that had the student at the center of learning.

Keywords: Multimodality. Multiliteracy. Covid-19.

Data de submissão: 30/04/2020 | Data de aprovação: 09/09/2020

1 Introdução

A realidade que o mundo está vivendo com a ascensão das tecnologias digitais impulsionadas pelo surto do Covid-19 chega às instituições de ensino não apenas do Brasil mas de todo o mundo, promovendo relevantes e difíceis rupturas com métodos e técnicas com que já estávamos familiarizados e confortáveis.

Nesse contexto, as instituições de ensino em diversos níveis se deparam com a necessidade de se apropriar dos recursos tecnológicos que até então eram de domínio e uso dos cursos on-line, híbridos e a distância. Dos mais conservadores aos inovadores, todos passaram a depender das ferramentas e plataformas disponíveis para dar continuidade ao seu processo educativo.

Considerando estas especificidades, surge a necessidade de se discutir letramento digital sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos em materiais multimodais como um aspecto fundamental da inclusão digital e estimular novas políticas públicas focadas nas habilidades e práticas sociais necessárias à formação de cidadãos autônomos na sociedade atual. Entretanto, para isso ocorrer, é necessário que a Pedagogia dos Multiletramentos seja alvo de pesquisas. Segundo Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos surge como uma necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte devido às tecnologias digitais. Surge assim, a necessidade de observar como os estudantes estão compreendendo sua aprendizagem frente a essa nova realidade que exige um aluno mais proativo menos reativo e protagonista da sua própria aprendizagem.

A partir do exposto, o presente artigo¹ objetivou analisar a concepção do aluno sobre a própria aprendizagem ao utilizar o ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom de estudantes de graduação do curso de Letras – Licenciatura e Bacharelado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; e ainda investiga a relação entre o aluno, o ambiente virtual e os demais envolvidos no processo.

A motivação para este estudo apresenta como ponto de partida uma pergunta simples que sucede a uma rede complexa de teorias e hipóteses: Que relações são estabelecidas entre os alunos em formação nos ambientes virtuais de aprendizagens? Essa pergunta, no transcorrer da investigação, imprimiu algumas necessidades de busca, como: a) Quais as concepções desses alunos sobre formação on-line? e b) Como são as interações estabelecidas nesses ambientes no processo de formação?

¹ O presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado que está sendo realizada por Lúri Bueno sob a orientação do Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

2 Referencial Teórico

Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Para Rojo (2012), os multiletramentos refletem as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliando e diversificando não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. Segundo a autora, são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. O texto está perdendo seu caráter único, fechado, engessado e passa a ser questionado, dialogado, relacionado, já que seu caráter multi agora é hiper: hipertextos, hipermídias e afins. Consequentemente, a leitura e a aprendizagem também mudam, pois os textos trabalhados agora na perspectiva do multiletramento são interativos, colaborativos e híbridos.

Segundo Coscarelli (2016, p. 22), a “incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação.” Nessa perspectiva, os multiletramentos suscitam possibilidades de ensino e de reflexões das múltiplas formas de aprendizado nas aulas em ambientes virtuais. Para tanto, fazer uso dos textos multimodais, das mídias, dos modos e das culturas para a construção dos sentidos é uma decisão inevitável no que tange à Pedagogia dos Multiletramentos. Conforme observações de Monte Mór (2015), essas perspectivas de aprendizagem podem gerar desconforto ou desestabilização para os professores em relação a novas posturas de condução nas práticas de estudo de língua e das linguagens, no entanto, a autora reforça a relevância em expandir as possibilidades de leitura, tendo em vista as concepções dos letramentos.

O termo **multiletramentos** engloba dois principais aspectos dos usos da linguagem atualmente. O primeiro faz referência à imensa variedade encontrada na produção de sentidos em contextos sociais e culturais específicos. Dentro dessa perspectiva, tais diferenças ganham mais força no âmbito das comunicações. O segundo ponto está voltado ao uso das novas mídias de comunicação, onde o sentido é construído em formas cada vez mais multimodais e os modos de representação da escrita interagem com modos espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação (KALANTZIS; COPE, 2011).

Esses dois argumentos, de acordo com os autores acima, podem potencializar as transformações, tanto nas práticas de letramentos presentes na sociedade atualmente, quanto nas pedagogias para os letramentos, o que exige que tanto professores quanto aprendizes assumam papéis ativos que visem à mudança social. Juntamente com os profissionais que

compunham o Grupo de Nova Londres, Cope e Kalantzis (2000), por meio das observações feitas, chegam à conclusão de que o mundo estava em constante mudança, demandando uma revisão das práticas pedagógicas sob a luz dos letramentos. O grupo sinalizava a necessidade de pensar uma pedagogia que envolvesse diferentes práticas, textos, gêneros do discurso, linguagens e variedades. Dessa forma, constitui-se uma proposta inclusiva nos ambientes educacionais, incluindo os digitais.

3 Metodologia

A metodologia consiste em descrever de que forma um estudo será feito. O presente trabalho trata de uma pesquisa do tipo qualitativa, que, segundo Oliveira (2008), é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

A imersão profunda e reflexiva nos ambientes virtuais, como pesquisadores, colocou o desafio em relação às escolhas metodológicas e aos procedimentos da pesquisa. Este artigo aborda também o caminho metodológico que vai dar suporte e direção a todo o processo de pesquisa.

O fenômeno das tecnologias digitais da informação e comunicação, as TDICs, é um fenômeno característico da formação histórico-cultural à qual pertencemos. É preciso observar as especificidades das relações nesses ambientes considerando que elas sofrem um deslocamento do ensino tradicional presencial que não é uma simples transferência de conhecimentos e práticas e, sim, um conjunto complexo de filtros e adaptações, que vão colocar os limites, possibilidades e determinar caminhos. É preciso considerar essa complexidade ao pensar os ambientes virtuais que têm suporte nas tecnologias digitais.

Por se tratar de um tema que implica considerar os processos de interação dos estudantes sobre as experiências vivenciadas no ambiente virtual, foi escolhida como abordagem metodológica a etnografia virtual, pelo seu caráter empírico, baseada na análise qualitativa dessas interações entre os participantes nela envolvidos. Esses estudantes, a partir de suas relações na instituição de ensino em que estão vinculados, começam a integrar a rede de forma mais abrangente.

A etnografia virtual (HINE, 2000), conhecida como webnografia, ciberantropologia, netnografia, etnografia digital, dentre outras, estuda as práticas sociais na internet e o significado destas para os participantes. Permite um estudo detalhado das relações nos espaços virtuais, nos quais a internet é a interface cotidiana da vida das pessoas e lugar de encontro que permite a formação de comunidades, grupos estáveis e a emergência de novas formas de sociabilidade. Segundo Oliveira (2010, p. 104), “as relações, interações e mediações que se estabelecem no espaço virtual adquirem especificidades que devem ser levadas em consideração no momento de sua coleta e análise em pesquisas científicas”.

De acordo com Angrosino (2009), a etnografia descreve um grupo humano: comportamentos interpessoais, produções materiais e crenças. Vários estudos têm utilizado o método etnográfico como estratégia de pesquisa para estudar temas como a identidade e a sociabilidade on-line no estabelecimento de categorias on-line, regras de comportamento, resolução de conflitos, sentimento de pertença ao grupo, adaptando a observação participante e a realização da entrevista. Constituem estudos qualitativos, realizados a partir de técnicas de observação participante, entrevistas on-line e questionários por e-mail e chat, que exploram diferentes aspectos da vida social na internet.

A etnografia virtual tem como características (HINE, 2000, 2005; ANGROSINO, 2009): análise de dados que implica a interpretação dos significados e funções das atuações humanas, sendo expressas por meio de descrições e explicações escritas e verbais; estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas associadas de alguma maneira, unidade social representativa para estudo; emprego de variedade de métodos e técnicas qualitativas; elaboração dos resultados da pesquisa de forma descritiva; presença constante do etnógrafo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); multifatorial, conduzida pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados, de natureza qualitativa ou quantitativa, para triangular uma conclusão, fortalecida pelas múltiplas vias com que foi alcançada; intensa imersão pessoal na interação mediada, que envolve a exploração do uso de meios em seu contexto; adaptação aos propósitos, práticos e reais, de explorar as relações nas interações mediadas; a indução, conduzida de modo a usar um acúmulo descritivo de detalhes para construir modelos gerais de teorias explicativas; o dialogismo, conduzido por pesquisadores cujas conclusões e interpretações podem ser discutidas pelos informantes na medida em que elas vão se formando; as comunicações escritas e orais são reduzidas a textos escritos susceptíveis de serem interpretados com base em categorias que seguem normas de análises de conteúdo e induzem construções de complexidade crescente.

Na etnografia virtual, a mediação tecnológica está presente durante todo o processo etnográfico, tanto na observação participante como no registro e construção de dados. A mediação técnica (registro textual, em áudio, fotografia e vídeo) é chave na pesquisa etnográfica porque fixa a experiência e descontextualiza a memória do observador, criando um novo contexto para análise. Na etnografia virtual, a mediação técnica é parte constitutiva da interação observada, e, semelhantemente, não existe distância e transformação aparente entre o comportamento e seu registro, já que ambos são formados de interação textuais, estabelecendo uma conexão entre as linhas de textos que aparecem na tela e o sentido da interação virtual.

A coleta de dados na pesquisa qualitativa usando a abordagem da etnografia virtual envolve os seguintes instrumentos: questionário, observação das interações no ambiente virtual, relatos escritos e orais, imagens e diários de bordo.

Para Angrosino (2009), a observação considera uma explicação do cenário específico, a relação dos participantes (número, características, gênero, idade); cronologia de eventos, descrição dos comportamentos e interações, registros de todas as interações.

A observação participante on-line foca principalmente no desempenho e comportamento no ambiente virtual. O pesquisador combina a observação com a participação, sendo agente principal da pesquisa. O grau de participação é variável segundo o tipo de estudo, assumindo o pesquisador o papel de observador e em outros momentos de participante nas discussões. O objetivo da observação participante é documentar o não-documentado, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática on-line, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano virtual. O pesquisador participa ativamente na vida do grupo. Possibilita o acesso a dados de domínio mais privado e a captação de sutilezas e aspectos subjetivos dos indivíduos e grupos. Um dos maiores desafios é quando o pesquisador deve assumir identidades e papéis dentro do coletivo observado ou criar vínculos com determinados indivíduos e com o grupo, interferindo abertamente no fenômeno, modificando o comportamento dos indivíduos, gerando resistências e/ou alianças, cujos sentidos e implicações devem ser cuidadosamente analisados (AMARAL, 2008).

A observação participante possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com objetivo de investigar e descobrir as relações de aprendizagem que se estabelecem nesse ambiente. No processo chamado observação participante, são feitas anotações detalhadas em relação aos eventos, organizadas e classificadas de forma que o pesquisador possa analisar essas relações naquele ambiente.

A observação se baseia na leitura das mensagens enviadas ao ambiente virtual e apresentações pessoais. O grupo selecionado apresenta níveis de interação diferentes. Os critérios utilizados são a qualidade das relações e interações estabelecidas entre eles e atitude diante dos problemas que surgirem no grupo.

Uma vez que a metodologia em questão exige profunda imersão e participação por parte do pesquisador, o tempo investido nesses ambientes é de grande relevância para a validação da pesquisa.

Essa investigação de enfoque qualitativo apoiada na etnografia virtual tornou-se adequada ao desenvolvimento da pesquisa, visto que o fenômeno estudado envolve as interações entre os sujeitos do grupo constituído em ambiente virtual. Esses participantes constituem o foco específico para análise das discussões relacionadas a tecnologias na educação e aprendizagem.

Para esse trabalho, optou-se pela utilização do ambiente virtual Google Classroom (Fig. 1), que é um recurso do Google Apps para a área de educação que consiste num sistema de gerenciamento de conteúdo para instituições de ensino e professores e que simplifica a criação, a distribuição e a avaliação de atividades. Nesse ambiente foram postadas atividades da disciplina

de Linguagens e Tecnologias Digitais na forma assíncrona. Para atividades em tempo real, será utilizada a ferramenta Zoom Video Communications (Fig. 2 e 3), que é um serviço de conferência remota que combina videoconferência, reuniões on-line, bate-papo e colaboração móvel.

Figura 1 – Google Classroom da disciplina



Fonte: elaboração própria

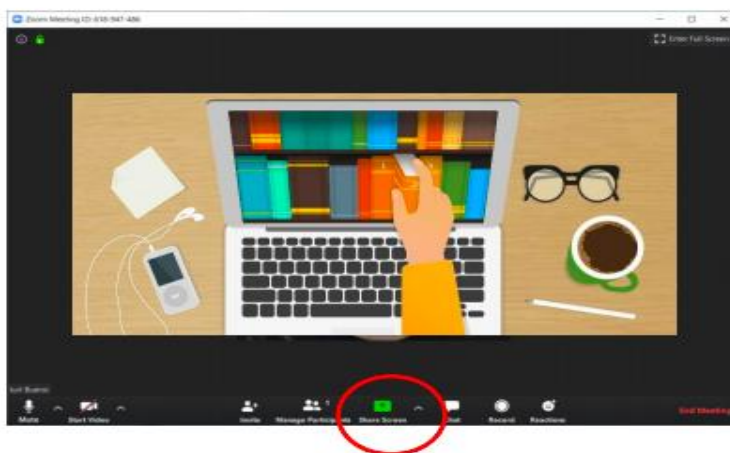
O objeto desse estudo são 35 estudantes de graduação do segundo ano do curso de Letras – Licenciatura e Bacharelado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Foram 10 encontros virtuais, às quartas-feiras sempre às 19h horário de Mato Grosso do Sul. Esses encontros acontecem em forma de seminário e debate dos materiais postados do Google Classroom e encontros em tempo real pela ferramenta Zoom.

Zoom é uma ferramenta que fornece serviço de conferência remota que combina videoconferência, reuniões on-line, bate-papo e colaboração móvel.

Figura 2 – Orientações para apresentação no Zoom.

Para aprentar usando o Zoom, você deve seguir os seguintes passos:

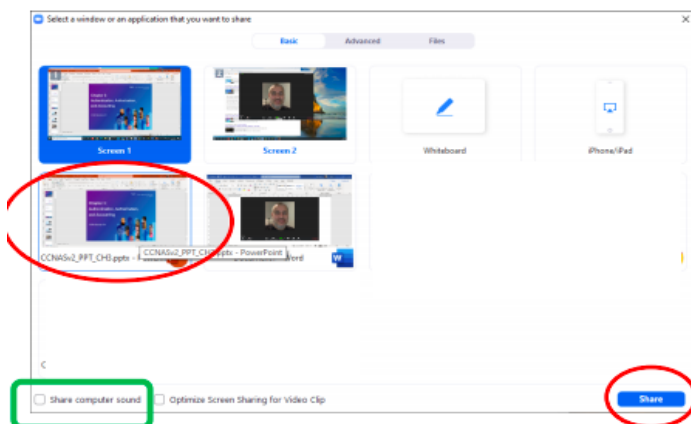
1. Abra o arquivo que você quer apresentar – PowerPoint, por exemplo;
2. Abra o Zoom e clique na opção "Share Screen" ou "Compartilhar tela";



Fonte: elaboração própria

Figura 3 – Orientações para apresentação no Zoom.

3. Escolha qual é a “tela” que você quer compartilhar com todos e dê um clique (arquivo do PowerPoint). Depois disso, clique em “Share” ou “Compartilhar”.



4. Agora é só começar sua apresentação. Para finalizar a apresentação, clique em “Stop share” ou “Parar de compartilhar” na parte superior central da sua tela.

Caso você tenha alguma dúvida, eu estarei online para auxiliar.

Fonte: elaboração própria

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos fundamentais: questionário inicial e observação de campo. As respostas do questionário foram transcritas e organizadas em categorias referentes ao foco desta pesquisa.

Num primeiro momento no ambiente virtual, foi criada a sala de aula e postado o material de apoio, bem como as orientações de acesso e objetivos da disciplina. Quando decidimos desenvolver este estudo, adotando como cenário as ferramentas Google, nossa primeira atitude foi ativar as notificações. Passamos a receber notificações e acompanhar cada nova publicação e comentários e interagíamos de forma espontânea como já fazíamos anteriormente. Ao mesmo tempo, procuramos seguir as discussões com mais atenção considerando o conteúdo das interações de modo a selecionar os discursos que viriam a ser objetos da pesquisa.

4 Resultados

As postagens apresentadas como instrumentos para a coleta de dados nesta pesquisa ofereceram um campo significativo para a busca de impressões, expectativas e percepções dos alunos participantes em relação aos diversos fenômenos desencadeados no processo de participação do grupo. Os temas que emergem dos depoimentos registrados em cada um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa estão, em maior ou menor grau, a eles relacionados, já que os objetivos que os orientam sinalizam os tipos de dados encontrados. É importante

compreender que as falas registradas contribuíram para a construção de dados resultantes das percepções e concepções dos alunos participantes durante sua participação nos grupos.

A análise dos dados construídos a partir dos temas emergentes coletados pelos instrumentos permite constatar que os depoimentos relatados por meio das postagens são validados e/ou reforçados pelas respostas registradas nos diários de bordo. Por essa razão, a análise dos dados relativos aos depoimentos dos diários de bordo é apresentada concomitante à análise dos temas de cada uma das postagens.

Ao buscar nos depoimentos evidências sobre as interações entre os pares, foi possível identificar depoimentos associados com esse tema. Concebi o tema interações da seguinte forma: interação com a tecnologia, com outros participantes do grupo e com o conteúdo, pois segundo Lopes (2005) a interação pode estabelecer-se através das mediações entre seus participantes, possibilitando o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Aluno Participante 1: *“foi muito interessante assimilar os conceitos com o direcionamento do professor”*.

Aluno Participante 2: *“Foi uma experiência na qual não estou habituada, mas que, no fim, foi bastante produtiva pra mim e espera que tenha sido pros meus colegas”*.

Aluno Participante 3: *“Ouvi experiência de um colega da UEMS da medicina e isso agregou bastante, ele com o professor fizeram uma pesquisa em linguagem voltada para a área da saúde”*.

É possível observar a relação dos alunos com o conteúdo relacionado à Translanguagem a partir dos depoimentos a seguir:

Aluno Participante 1: *“Na aula de hoje entendi que a análise multimodal de um texto não é feita de forma isolada, design por design. Os textos multimodais utilizam várias modalidades e elementos simultaneamente e, no diálogo entre esses designs, está o processo da construção de sentido, ou seja, os textos indexalizam sentido dialogando entre um design e outro e não de forma isolada”*.

Aluno Participante 2: *“Na aula de hoje conversamos sobre os textos, que foram lidos previamente, e foi muito interessante assimilar os conceitos com o direcionamento do professor. Acho as aulas por videochamada bastante produtivas, nesse cenário de ensino a distância. O conceito de translanguagem foi melhor esclarecido e foi abordado que não deve-se confundir a alternância de línguas nomeadas com o processo de translanguagem”*.

Aluno Participante 3: *“o que eu aprendi na aula de hoje? Que a linguagem verbal não deve ser predominante a linguagem não verbal pois isso seria desqualificar mais da metade dos designs”*.

de linguagem que conhecemos e utilizamos no dia a dia. Que isso é explicado pela translinguagem que é uma abordagem pós moderna e pós estruturalista e não cartesiana”.

Fica evidenciado que a ferramenta é secundária na aquisição do conhecimento, quase passa despercebida. Em apenas dois breves relatos ela é mencionada. Isso corrobora nossa concepção de que a tecnologia é apenas um meio.

Aluno Participante 1: *“Acho as aulas por videochamada bastante produtivas, nesse cenário de ensino a distância”.*

Aluno Participante 2: *“Além disso, hoje apresentei um seminário de maneira virtual, pela plataforma zoom, pela primeira vez. Foi uma experiência na qual não estou habituada, mas que, no fim, foi bastante produtiva pra mim e espera que tenha sido pros meus colegas.”*

Procuramos explorar com os alunos o máximo de potencialidades que essas ferramentas digitais oferecem, oferecendo uma multiplicidade de formas de interação: texto, vídeo, áudio, imagem, etc. Essas ferramentas bem utilizadas tornam-se não só um facilitador na compreensão do conhecimento, mas também um instrumento significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos desta disciplina lançaram mão dessas diferentes formas de se expressar por meio das ferramentas e plataformas disponíveis para eles. A interatividade ganha força na educação e favorece atividades colaborativas entre os professores e alunos. As TDICs funcionam como ferramenta facilitadora da interação entre os pares.

Com base nisso, a informação adquirida por meio dos aparatos tecnológicos oferece alternativas efetivas aos educadores para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem. Deve-se, portanto, garantir que essa revolução digital que estamos vivendo torne-se uma ferramenta educacional, uma vez que cria possibilidades, capacidades de pesquisa e poder de criação.

Para Ramos e Coppola (2009), a internet é hoje uma ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois ela proporciona uma interação efetiva entre professores e alunos, possibilitando, assim, novas propostas de trabalho. Além disso, proporciona um trabalho mais divertido, por meio da internet o aluno deixa de ser um mero receptor e passa a fazer parte ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Esse resultado está em consonância com o que analisam Bezerra e Brito (2013). Os autores afirmam que, para a educação, a utilização de tecnologias digitais pode promover a democratização do ensino e a propagação do conhecimento, além de conferir interatividade e flexibilidade no ritmo de estudo.

5 Conclusões

Baseando-se na pedagogia dos multiletramentos, essa pesquisa analisou a concepção do aluno sobre a própria aprendizagem na disciplina de linguagens e tecnologias digitais. Essa disciplina já existia na grade do curso de Letras presencial desde antes da pesquisa. Além disso, o professor da disciplina já fazia uso das plataformas digitais em disciplinas da pós-graduação e também fomentava debates on-line, compartilhava informações e artigos de interesse da comunidade.

A pesquisa ainda está em andamento, mas já podemos observar que a adaptação do presencial para o on-line está sendo exitosa, pois instituição, professor e alunos já enxergavam as tecnologias como uma aliada e desenvolviam atividades em um ambiente multimodal que tinha o estudante no centro da aprendizagem.

Referências

AMARAL, A. **Autoetnografia e inserção on-line. O papel do “pesquisador-insider” nas práticas comunicacionais das subculturas da Web.** XVII COMPÓS. São Paulo: Biblioteca da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2008. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_315.pdf
Acesso em: 05 mar. 2020.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEZERRA, J. C. C.; BRITO, S. de O. Redes Sociais como ferramenta pedagógica: O caso do projeto e-Jovem. In: congresso internacional ABED de educação a distância, 2013, Salvador, Bahia.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **New Spaces and Old Places: An Analysis of Writing Assessment Software.** University of Illinois: Urbana-Champaign, IL, USA. 2011.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSTER, P. **Digital literacy.** New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

HINE, C. **Virtual ethnography: Modes, Varieties, Affordances.** London: SAGE Publications, 1998.

HINE, C. **Virtual ethnography**. London: SAGE Publications, 2000.

HINE, C. **Virtual Methods - Issues in Social Research on the Internet**. New York. Berg Publisher, 2005.

KALANTZIS AND COPE, B. "Multiliteracies": a framework for action. In: M. KALANTZIS; COPE, B. (ed). **Transformations in language and learning**: perspectives on multiliteracies. Melbourne: Common Ground Publishing, 2001. p. 53-79.

MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

OLIVEIRA, C. S. **Avaliação da aprendizagem na educação on-line**: aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora. Recife: Edufpe, 2010.

OLIVEIRA, D. M. T. **Etnografia em Pesquisa de Mercado**. São Paulo: curso ABEP, 2008.

RAMOS, M.; COPPOLA, N. C. **O uso do computador e da internet como ferramentas pedagógicas**. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE 2008/2009 (Projeto)

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

ZACCHI, V. (org.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió, EDUFAL, 2014.

Como citar

BUENO, Iúri; BUENO, Maysa O. B.; MACIEL, Ruberval F. A utilização da tecnologia em tempos de pandemia. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2020.

Relacionando a formação integral com o ensino da argumentação e a prática docente

Relating integral education to the teaching of argumentation and teaching practice

Viviane Oliveira de Jesus

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus Mossoró*
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus Natal-Central*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1108-564X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2584348916976776>

E-mail: viviane.jesus@ifrn.edu.br

Samuel de Carvalho Lima

Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus Mossoró*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7145-3686>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3773118523077604>

E-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br

Resumo

O objetivo deste artigo é relacionar a formação humana integral com o ensino da argumentação e a prática docente de modo a propiciar a reflexão acerca das oportunidades de constituição do cidadão crítico-reflexivo. Toma-se como base o trabalho como princípio educativo para fomentar a educação libertadora, que leva o aluno a refletir sobre seu lugar no mundo do trabalho e interferir nele. Ressalta-se que o fazer pedagógico, na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado, constitui-se um facilitador nos processos de construção do pensamento crítico por meio do ensino da argumentação. O trabalho do educador, através da prática docente, consciente de seu papel mediador, possibilita um modo de aprendizagem amplo. Essa reflexão ampara-se nas bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, elucidando o ensino da argumentação e o papel da prática docente. Conclui-se que o ato de argumentar é condição fundamental na formação do cidadão crítico-reflexivo e que a educação deve proporcionar a aprendizagem dessa habilidade por meio de seu ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Integral. Argumentação. Prática Docente.

Abstract

The purpose of this article is to relate the integral human formation with the teaching of argumentation and the teacher practice in order to provide reflection opportunities on the training of critical-reflective citizen. It is based on the work as an educational principle to foster liberating education that leads students to reflect on their place in the work world and interfere in it. It is emphasized that the pedagogical practice in the Portuguese language subject of Integrated Secondary Education constitutes a facilitator in the processes of the construction of critical thinking through argumentation teaching. The educator's work, through teacher practice, aware of his/her mediating role, enables a broad learning mode. The investigation is based on the conceptual bases of Professional and Technological Education, elucidating the teaching of argumentation and the role of teacher practice. It is concluded that the act of arguing is a fundamental condition in the formation of the critical-reflective citizen and that education must provide the learning of this skill through its teaching in the classroom.

Keywords: Integral Formation. Argumentation. Teacher Practice.

Data de submissão: 30/04/2020 | Data de aprovação: 11/08/2020

1 Introdução

Ao pensarmos nos processos de ensino-aprendizagem, é necessário que tenhamos em mente as concepções de educação que contribuam para a formação do cidadão crítico-reflexivo, isto é, processos que oportunizem uma formação humana integral. Uma série de documentos explicita tais definições. A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (BRASIL, 1996) é a legislação que regulamenta o sistema educacional em nosso país. Em suas primeiras linhas, fica clara a importância da educação para o desenvolvimento da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho. É a partir dessa definição que destacamos a necessidade do fazer pedagógico voltado para a formação de um cidadão consciente do seu lugar no mundo e capaz de atuar de maneira crítico-reflexiva na sociedade.

Para corroborar essa linha de pensamento, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (BRASIL, 2018) postulam como ideias-força – de acordo com a definição do próprio documento –, dentre outras, a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social, e a ampliação do debate acerca da organização da Educação Básica como sistema articulado e integrado, fazendo com que o espaço escolar contribua para a formação do cidadão pleno e seja lugar de pluralidade de discursos e de ideias.

Com base nesses princípios, percebemos a importância da educação voltada para uma formação humana integral, em que o trabalho é visto como princípio educativo, e o sujeito é formado na perspectiva de sua relação com o mundo do trabalho. Assim, o trabalho do educador consciente de seu papel mediador e formador possibilita um processo de aprendizagem amplo e enriquecedor, em que cada disciplina ou conteúdo tem seu prestígio e papel formador bem definidos, conforme tem sido refletido no campo da educação profissional. Alves, Dantas e Souza (2019) apontam para o fato de a categoria trabalho estar relacionada com interesses do mercado, em nossa sociedade, o que reforça a separação da educação e do trabalho, porém, ainda segundo os autores – com os quais concordamos – é a formação humana integral que garantirá o exercício pleno da cidadania e a emancipação do sujeito cidadão. Ainda nessa perspectiva Lima, Lima e Amaral (2020) tratam da importância do trabalho interdisciplinar efetivamente integrado, na promoção do letramento, opondo-se à fragmentação dos conhecimentos que beneficia apenas o capitalismo. O artigo em questão reforça a necessidade da aprendizagem integrada como promotora de letramentos – por isso emancipatória – e fundamental no exercício da prática docente.

Assim, é preciso que o docente esteja atento ao fazer pedagógico e possa transformar também o ambiente de sala de aula, refletindo acerca de sua prática, já que é nesse espaço que se promove a construção do conhecimento e que se pode desenvolver uma atitude de autonomia intelectual (LIRA et al., 2019). Tal ideia ganha força em pesquisas recentes que assumem a formação humana integral como transformadora da realidade dos sujeitos, como expõem Pinto e Lima (2019) ao darem atenção ao ensino na perspectiva dos gêneros do discurso. Por isso, a prática docente deve estar em consonância com a prática pedagógica como um todo e articulada com as diversas dimensões do ensino, dentre elas os Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados que, assim como nos mostram Lima, Soares e Guerra

(2018), devem estar comprometidos com a integração, contribuindo, no sentido de proporcionar estratégias, para a construção de espaços de formação crítica, reflexão e letramento.

Nesse escopo, o objetivo deste artigo é relacionar a formação humana integral com o ensino da argumentação e a prática docente de modo a propiciar oportunidades de constituição do cidadão crítico-reflexivo. Essas escolhas se dão pelo fato de percebermos, no nosso dia a dia em sala de aula, o quanto os conteúdos de caráter argumentativo são importantes no desenvolvimento de competências para reflexão e análise das mais diversas situações contemporâneas. Além disso, a formação humana integral é suporte para o trabalho por nós desenvolvido, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e defendemos os preceitos da escola unitária.

Esse artigo, feito a partir da reflexão sobre as três categorias que nos são caras, pretende abordar, nas seções seguintes, aspectos acerca da formação integral, unitária, politécnica, na perspectiva de pensarmos o modo como, na sociedade em que vivemos, podemos concretizar a ideia de formação integral dos sujeitos. Em seguida, exploramos o ensino da argumentação e sua relevância na disciplina de Língua Portuguesa como ferramenta para a construção de um cidadão mais atuante criticamente. Em um terceiro momento, tratamos da reflexão sobre a prática docente para o ensino da argumentação, com a perspectiva de formação integral humana, já que acreditamos que este é o ponto de partida para que os profissionais reflitam sobre suas escolhas em sala de aula. Concluímos este artigo com as considerações finais, que sintetizam as três dimensões que pretendemos aproximar em nossa reflexão: ensino da formação humana integral, ensino da argumentação e prática docente.

2 Formação humana integral

Para entendermos melhor o conceito de formação humana integral, de cidadão pleno e atuante socialmente, é preciso desmistificarmos a ideia de que exercer a cidadania se restringe ao poder de voto e de compra. Os princípios educacionais apontam para o fato de que o exercício da cidadania passa pela prática de direitos e de deveres perante o Estado e a atuação em seu meio social. A educação tem papel importante nessa formação, uma vez que prepara para o desempenho do ser enquanto cidadão e para o trabalho, condição humana que deve ser tomada como princípio educativo. Serve ao modelo capitalista um sistema educacional que separa trabalho intelectual e trabalho manual, trazendo a divisão de classes para a educação (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Os autores também apontam para a importância de evocar o conceito de formação humana integral, politécnica e unitária para as escolas, utilizando o princípio educativo do trabalho, pois, somente assim, poderemos pensar numa educação igualitária, gratuita e de qualidade, que poderá elevar a educação da classe trabalhadora.

Trabalho e educação são conceitos que devem estar indissociados, conforme nos demonstra Saviani (2007), visto que aprendemos a produzir nossa existência para nos formar.

Assim, a origem da educação coincide com a origem do homem e do trabalho. Por isso, a relação entre trabalho e educação deve ser uma relação de identidade.

É nessa perspectiva – do trabalho como princípio educativo – que consideramos que o conceito de escola unitária, base conceitual da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), deve ser amplamente disseminado. Em outras palavras, deve haver uma educação única para o trabalho, para a vida social e para a cultura.

Cabe esclarecer que os conceitos de escola unitária, de politecnia e de formação integral caminham juntos, no sentido de que dizem respeito à consciência do ser que aprende. Esse entendimento tem um tom crítico-reflexivo sobre a prática, o trabalho e a educação. Segundo Saviani,

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p. 140)

A reflexão que Saviani (2003) propõe diz respeito a como podemos pensar numa formação integral, acessível a todos, igualitária, em uma sociedade ainda tão desigual. É importante pensarmos que, mesmo nessa sociedade cheia de contradições e desigualdades, um passo à frente na mudança desse cenário estaria no ensino integrado, que possibilita uma formação mais próxima à ideal (onilateral). Para isso, a EPT ganha papel de destaque, pois promove essa formação, já que considera o sujeito como um todo, em suas subjetividades, e percebe a importância da formação integral, não só voltada para as necessidades do mercado, mas levando em consideração o mundo do trabalho. Nesse sentido, os Institutos Federais têm papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade, acessível aos filhos da classe trabalhadora, já que o ensino integrado aproxima os indivíduos dos saberes de prestígio, voltados para a ciência e a tecnologia, promovendo uma educação mais igualitária e próxima da materialização da politecnia e da escola unitária.

Esse modelo de formação integral, como explicitado acima, é concretizado através do Ensino Médio Integrado. Porém, é necessário que percebamos que há uma série de fatores que deve estar em consonância para a materialização desse ensino: mudanças nas concepções curriculares, práticas de ensino afinadas com as diretrizes curriculares, efetivo engajamento da comunidade escolar, formação e condições de trabalho adequadas aos docentes, entre outros. Desse modo, é possível concretizar a mudança para a formação de sujeitos emancipados intelectualmente, prontos para viver no mundo do trabalho. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 76) reforçam essa noção ao afirmarem que

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Sob esse prisma, é fundamental ratificar a importância do Ensino Médio Integrado, já que sua ação didática também se coloca como um objeto de disputa hegemônica do capital, pois proporciona ao discente conhecer e transformar sua realidade com base no saber científico (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Ainda sobre o tema, os autores assumem

[...] o ensino integrado como proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63)

Refletir acerca dessas noções é papel fundamental de todos os envolvidos nos processos de formação/educação, tendo em vista a importância de atuarmos na realidade social que está posta em nosso entorno. Buscamos pensar em possíveis caminhos para uma mudança efetiva, a fim de obtermos educação de qualidade, acessível a todos, para atuação no mundo do trabalho, e acreditamos que isso pode ser feito, também, por meio do ensino da argumentação, objeto de reflexão da seção posterior.

3 Ensino da argumentação

Consideramos a argumentação como conteúdo primordial para a construção do sujeito emancipado, capaz de refletir sobre seu lugar no mundo e de modificar sua realidade. Seu ensino, portanto, pode promover oportunidades para a formação integral, unitária e politécnica. Liberali (2013, p. 9) confirma essa noção ao afirmar que

A pedagogia da argumentação tem se tornado central para professores/as que se dedicam a práticas democráticas, buscando criar possibilidades para que mais pessoas sejam capazes de pensar criticamente, de refletir cuidadosamente e de se posicionar de forma articulada frente a questões sociais de natureza política, econômica, cultural. [...] saber argumentar amplia o potencial de participação democrática na medida em que diferenças podem ser abertamente discutidas e posicionamentos revisados.

Nesse sentido, o trabalho com a argumentação faz-se necessário em todos os componentes curriculares. Mais especificamente, sabemos que a disciplina de Língua

Portuguesa traz o conteúdo de maneira mais explícita, através do trabalho com os gêneros do discurso, em todos os níveis de ensino, especialmente no Ensino Médio. Assim, o docente de português que trabalha na perspectiva dos gêneros do discurso deve adotar uma concepção dialógica da linguagem (VOLÓCHINOV, 2018) e considerar os enunciados concretos, isto é, os textos em situações reais de comunicação, contribuindo para o exercício efetivo da cidadania e o desenvolvimento de competências comunicativas nos mais variados contextos de interação situada historicamente.

A comunicação, na perspectiva dialógica, só pode se efetivar por meio de algum gênero do discurso. Logo, ao considerar o contexto da educação profissional, o trabalho do professor de português deve estar centrado no planejamento e execução de ações que visem ao ensino-aprendizagem das condições de produção e das esferas de circulação, bem como das características dos gêneros do discurso de caráter argumentativo. Para Marcuschi,

Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos. (MARCUSCHI, 2010, p. 22-23)

Através de reflexão contínua sobre os enunciados concretos, isto é, leitura e produção de textos diversos e multissemióticos, o aluno torna-se cada vez mais apto a utilizar a argumentação em seu cotidiano, e isso é fundamental na construção de sua identidade crítico-reflexiva. Nessa perspectiva, concebemos o texto como evento de interação – ancorados nos pressupostos da Linguística Textual – já que quem o produz deve levar em conta uma série de fatores que vai muito além das escolhas linguísticas, pois trata-se de uma ação compartilhada e precisa ter um propósito comunicativo bem definido e estar inserido num contexto sócio-histórico e discursivo. De acordo com Koch,

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio **lugar** da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui **atividade interativa** altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2018, p. 44, grifos da autora)

O processo de ensino-aprendizagem que leva em conta o desenvolvimento dessas habilidades no indivíduo interativo e produtor de textos está comprometido com a formação integral, já que os sujeitos são vistos como agentes sociais que concebem seus textos considerando os contextos para a construção dos sentidos e das referências (CAVALCANTE, 2018).

Planejar atividades que possam aprofundar a identificação de características que refletem a forma, o conteúdo temático e o estilo (BAKHTIN, 2011), tanto de gêneros da modalidade escrita, quanto de gêneros da modalidade oral, faz-se cada vez mais urgente, embora estes tenham se demonstrado desafiadores no contexto da escola. Costa-Maciel e Bilro (2018) analisam o modo como os gêneros orais estão evidenciados nos livros didáticos de Língua Portuguesa e a maneira como a oralidade é posta em foco em sala de aula, através desses materiais, ratificando a importância do estudo dos gêneros orais. Apreendidos pelos indivíduos, estes podem estabelecer uma relação mais consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, ou seja, tornam-se sujeitos autônomos.

O trabalho com os gêneros de caráter argumentativo, especialmente na modalidade oral, deve ocorrer ancorado em práticas que reencontrem e expandam as vivências e os repertórios culturais dos alunos (NONATO, 2019). Nesse sentido, o trabalho de planejamento deve ter essa preocupação com o uso dos gêneros em contextos de aprendizagem que levem em consideração situações discursivas reais. A escola deve ser a promotora de momentos de uso da língua na modalidade oral e escrita – através da materialidade dos gêneros – com o objetivo de colaborar na construção do conhecimento, como especificam Magalhães e Carvalho (2018).

No que diz respeito à argumentação propriamente dita,

O objetivo de uma argumentação é criar um novo sistema de convicções e atrair outros para ele, isto é, convencer outros a mudarem seus pontos de vista. O destinatário da argumentação serve como regulador do discurso, uma vez que suas mudanças de atitude e/ou opinião deverão revelar se o efeito pretendido pelo enunciador foi atingido por meio da argumentação. [...] compreender a argumentação como objeto de ensino na escola poderia permitir aos alunos: resolver conflitos, analisar e melhorar o funcionamento da classe, tomar decisões coletivamente, tomar a palavra em público, discutir problemas com os outros, corroborar ou refutar um ponto de vista. (LIBERALI, 2013, p. 26-27)

Todos os aspectos mencionados pela autora são relacionados ao cotidiano do sujeito, a situações comuns vivenciadas todos os dias. Portanto, é necessário que o aluno esteja preparado para organizar seu discurso, de forma a defender seu posicionamento, sem deixar de estar disposto ao diálogo para a mudança de opinião ou para refletir sobre as questões com as quais se deparará durante a vida em sociedade.

Ademais, acreditamos que o ensino na perspectiva dos gêneros, para o desenvolvimento de habilidades na construção da argumentação, deve também levar em consideração o estudo e a análise aprofundados da sequência argumentativa, proposta por Adam (2019), dado que o reconhecimento de tese, argumentos, contra-argumentos e estratégias argumentativas favorece o engajamento nos processos interativos e dão aparato na construção desses gêneros.

Tais indicações devem estar presente nos materiais de apoio ao processo de ensino aprendizagem, deixando claras as concepções adotadas também. Barbisan (2007) indica que o ensino da argumentação é bastante distorcido nos livros didáticos, por usar o texto como suporte para o trabalho com questões gramaticais; por desvincular o texto do contexto de

produção – cena enunciativa; e, por muitas vezes, não levar em conta a interação entre os interlocutores.

Outrossim, o domínio das estratégias argumentativas surge como habilidade importante em outros componentes curriculares, servindo de instrumento facilitador da apreensão de conceitos. Ferraz e Sasseron (2017) tratam do uso da argumentação em aulas de Ciências, demonstrando que as interações decorrentes dos processos argumentativos proporcionam a construção e consolidação de conhecimentos pelos discentes. Utilizando a abordagem do ensino por investigação, a construção de sentidos e significados é suscitada através da mediação das interações pelo professor, com base nos dados teóricos e empíricos e na maneira como os alunos progridem de acordo com o nível e a participação de cada um no processo de aprendizagem e interação.

Dessa forma, o docente de Língua Portuguesa deve ter em mente que a aprendizagem baseada nos gêneros argumentativos, especialmente no Ensino Médio, não pode se restringir aos gêneros cobrados em exames de seleção e que o ato de argumentar estará todos os dias nas mais diversas situações reais de interação dos alunos. Portanto, o docente deve contribuir com a exploração dos mais variados contextos que utilizem gêneros escritos e orais – por exemplo, o aperfeiçoamento da fala em público – para aperfeiçoar o domínio das mais distintas estratégias de argumentação.

Por fim, vale salientar que, para o processo de ensino-aprendizagem ter o desenvolvimento da formação integral do sujeito como meta, considerando a argumentação como conteúdo essencial para o alcance desse objetivo, é necessário que o docente esteja preparado e perceba a importância de seu papel enquanto formador e mediador do saber. Por isso nos compete refletir acerca da formação de professores e da prática docente, escopo da seção seguinte.

4 Prática docente

Ao refletirmos sobre a educação, temas como a prática docente e a formação de professores se estabelecem como férteis e polêmicos, pelos quais disputam muitas vozes. Xavier, Toti e Azevedo (2017) registram que o exercício da docência exige capacitação própria, tendo em vista o acionamento de competências específicas que não cessam com a obtenção de um diploma ou título. A prática pedagógica é, para muitos ainda, transmissão e reprodução de conteúdos. Porém, os saberes que permeiam essa prática se modificam e se adaptam nos diferentes espaços da vida e da atuação do professor. As autoras ainda mencionam a necessidade de legislação e/ou orientações normativas que ressaltem a importância da formação para o desenvolvimento profissional docente, deixando claras as concepções adotadas nesses documentos.

Acreditamos, pois, que a prática pedagógica que pretende formar para a emancipação do sujeito deve, também, se pretender emancipada. Takara e Teruya (2015, p. 1181) esclarecem

Nesses conflitos percebemos a aplicação de conhecimentos e a prática da aprendizagem como um possível modo de aprender sobre si. É necessário o desenvolvimento de olhares exóticos. Desse modo, não é apenas um movimento de olhar para resultados, mas pensar nos processos de aprendizagem; é a perspectiva de constituir entre os olhares técnicos e éticos, pensar nos olhares locais e globais que constituem nossos modos de pensar a sociedade, as práticas e as políticas que envolvem a educação. Reconhecer os olhares locais, as particularidades e relacionar suas aplicabilidades à visão geral.

Percebemos, com isso, que o processo de ensino-aprendizagem e a relação de poder e saber estabelecida por ele constituem indivíduos, identidades e práticas, já que se relacionam não só ao sujeito único, mas também às necessidades sociais, culturais e políticas. Essa ideia está diretamente conectada ao preceito da formação humana integral.

No contexto da educação profissional, o que constatamos, na prática, é que o docente percebe a importância de determinados conteúdos, mas não se sente preparado ou não sabe como conduzir certas ações. Machado (2015) ressalta a escassez de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas mais específicas para a formação de docentes na educação profissional, no Brasil. Assim, é importante que o docente reconheça que o processo de ensino-aprendizagem não se trata mais de mera transmissão de conhecimento e aprendizado de um ofício específico, mas que, para formar o sujeito para o mundo do trabalho é necessário desenvolver práticas independentes e criativas, a fim de construir a autonomia progressiva dos alunos.

A responsabilidade do processo de formação dos sujeitos está intimamente ligada à figura do professor, que também é um sujeito em constante formação e, por isso, não pode abdicar dos contínuos processos de aperfeiçoamento e de reflexão sobre sua prática. Em relação a isso, Freire (2014, p. 93) chama a atenção para a consciência acerca da práxis:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

O autor reforça a ideia de que nosso discurso deve estar intimamente conectado com nossa prática e que, enquanto educadores, precisamos efetivar, no nosso dia a dia em sala de aula, a formação humana integral e possibilitar aos nossos alunos que eles, de fato, tornem-se cidadãos agentes no mundo. Mas, para isso, é imprescindível que o docente entenda seu papel e a importância de uma formação adequada para a concretização desse objetivo.

Nessa perspectiva e tomando como base o ensino da argumentação, na disciplina de Língua Portuguesa, percebemos que é fundamental que o docente tenha consciência de que só poderá formar um cidadão crítico, reflexivo e emancipado se também estiver em busca desse ideal. O docente poderá conduzir o processo de ensino-aprendizagem da argumentação de forma eficiente e eficaz apenas se for um sujeito capaz de usar a argumentação de modo competente. Leitão (2011, p. 17) reforça esse pensamento, pois

Mesmo se considerando que o manejo da argumentação em sala de aula é tarefa ao alcance de qualquer professor, e perfeitamente articulável aos seus múltiplos objetivos em classe, o trabalho com argumentação em sala de aula é algo que demanda do professor disposições e ações específicas. Entre essas, vale ressaltar, antes de tudo, a disposição para fazê-lo, bem como atenção e empenho no desenvolvimento de suas próprias competências enquanto argumentador; a atenção contínua a oportunidades de argumentação em sala de aula – quer estas oportunidades surjam de forma espontânea, quer sejam deliberadamente criadas; finalmente, o domínio não só dos conceitos próprios do seu campo de atuação, mas também de raciocínios (modos de pensar/argumentar) típicos do mesmo campo.

A formação do docente, nesse caso, deve estar intimamente ligada à organização de um currículo integrado, que possa proporcionar alternativas concretas de realização do trabalho. Além disso, o currículo do ensino médio integrado, em consonância com os processos de ensino-aprendizagem, deve considerar o sujeito como ser histórico e social, perceber a importância da formação integral para o mundo do trabalho, buscando o trabalho como princípio educativo e proporcionando conhecimento em ciência e tecnologia.

Assim, é fundamental que o Estado, a escola e a equipe pedagógica forneçam aparatos para o constante aperfeiçoamento do professor e das práticas pedagógicas. Na mesma linha, cabe ao professor também buscar alternativas de apoio e aprimoramento de suas práticas em sala de aula, aprofundando-se em teóricos da educação que tratam da formação integrada e dos processos de desenvolvimento da argumentação.

5 Considerações finais

Levando em consideração os apontamentos teóricos explicitados nesse artigo, julgamos que foi possível ressaltar a importância do ensino de argumentação no processo da formação humana integral do cidadão. Ressaltamos, porém, que, apesar do recorte ter sido feito mostrando possibilidades de trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, não se pode deixar de apontar que o ensino de argumentação é essencial em todos os componentes curriculares. Por isso, faz-se necessário que os docentes de todas as áreas possam capacitar-se para o uso da argumentação como ferramenta de ensino, o que facilitará o processo de construção de uma formação humana integral efetiva; ideia esta corroborada nas palavras de Leitão (2011, p. 42) ao afirmar que “[...]quando se considera a estreita relação entre argumentação, aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, a relevância de práticas de sala de aula focalizadas na argumentação não pode ser subestimada”.

Diante do que expusemos, torna-se imprescindível ressaltar que há um conjunto de ações que precisam ser executadas para a concretização desse objetivo maior de formação cidadã. Não podemos cobrar um corpo docente comprometido com essa prática se, em nossos cursos de licenciatura, não encontramos nenhuma menção às teorias para o Ensino Profissional e Tecnológico. Isso faz com que os docentes que chegam ao ensino integrado não compreendam as especificidades e a importância do fazer pedagógico diferenciado em

instituições que têm como base a formação humana integral. Nesse sentido, é urgente a mudança nas bases curriculares dos cursos de formação de professores para que possam abarcar, em seus componentes, essa modalidade. Ressaltamos, ainda, que as instituições de EPT precisam – e têm aparato teórico para isso – perceber a necessidade de capacitação de seus docentes, proporcionando momentos de estudos e de reflexão sobre a prática pedagógica para a formação integral e o conhecimento e a aplicação de seus Projetos Político-Pedagógicos.

Além disso, devemos destacar o indispensável papel dos Institutos Federais por todo país, que oportunizam acesso à educação de qualidade, de modo mais justo à população, e têm, em sua gênese, a política da formação onilateral. Assim, não podemos deixar de mencionar sua importância como instituição formadora para o mundo do trabalho e para a construção do cidadão emancipado, crítico-reflexivo, capaz de transformar sua realidade social.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução Mônica Magalhães et al. São Paulo: Contexto, 2019.

ALVES, Cléia Maria; DANTAS, Anna Rafaella de Paiva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Que cidadão devemos formar? Os desafios do ensino de história na educação básica. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 2, n. 1, p. 0119-0131, 18 fev. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3235>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino de argumentação. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, junho, 2007. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/25531574.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2018, Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.

9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, Fabrine Katrine da Silva. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e165712, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100165&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 abr. 2020.

FERRAZ, Arthur Tadeu; SASSERON, Lúcia Helena. Espaço interativo de argumentação colaborativa: condições criadas pelo professor para promover argumentação em aulas investigativas. **Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, e2658, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172017000100215&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (org.). **Argumentação e escola**: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 13-46.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LIMA, Sandra Costa; LIMA, Samuel de Carvalho; AMARAL, José Araújo. Ensino interdisciplinar da escrita de resenhas na educação profissional. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. 01-13, fev. 2020. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/875/423>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

LIMA, Samuel de Carvalho; SOARES, Kássio Roberto Brito; GUERRA, Wigna Thalissa. Alfabetização digital no curso profissional de informática: considerações sobre o projeto pedagógico do curso. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Itabira, v. 8, n. 2, p. e2482632, jan. 2019. ISSN 2525-3409. Disponível em: <<https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/632/632>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

LIRA, Jordana Tavares et al. A sala de aula invertida como estratégia do desenho universal para a aprendizagem na educação profissional. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 11, p. 24882-24892, 2019. ISSN 2525-8761. Disponível em: <<http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4606/4273>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 111-131, 2018. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3321/3056>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 20-38.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 49-68, mar. de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000100049&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2020.

PINTO, Monick Munay Dantas da Silveira; LIMA, Samuel de Carvalho. O ensino do relatório de aula prática na educação profissional: os efeitos de uma intervenção pedagógica na escrita de jovens e adultos. **Fólio - Revista de Letras**, v. 11, n. 2, jan. 2020. ISSN 2176-4182. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5528>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.1, n.1 p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan. abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 29 abr. 2020.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática não-fascista: problematizando a formação docente à educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1169-1189, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401169&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 332-346, 2017. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3373>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Como citar

JESUS, Viviane O.; LIMA, Samuel C. Relacionando a formação integral com o ensino da argumentação e a prática docente. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2020.

Interfonologia do português na aquisição de língua espanhola por alunos de letras: propostas didático-pedagógicas

Interfonología del portugués en la adquisición de la lengua española por alumnos de letras: propuestas didáctico-pedagógicas

José Rodrigues de Mesquita Neto

Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus* Pau dos Ferros (UERN/CAPF)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1302-4119>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8407199058227431>

E-mail: rodriguesmesquita@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa nasce com o objetivo de analisar as interferências da língua materna do estudante sobre a língua estrangeira estudada. Além disso, dentro de um viés aplicado, objetivamos propor atividades para as aulas de língua espanhola, assim, unindo a teoria à prática, de modo interativo, com a finalidade de praticar e melhorar a pronúncia e evitar a fossilização do erro do alunado. Como aporte teórico, contamos com Selinker (1972) e Mesquita Neto (2018) que tratam sobre o conceito de interlíngua. Já Sucla (2006) e Vázquez (2007) falam sobre o erro e a fossilização. Como metodologia, esse trabalho caracteriza-se por ser qualitativo de cunho descritivo-explicativo. Nossos sujeitos são alunos do 5º período do curso de Letras-Espanhol e o *corpus* utilizado são as gravações de leituras. Após a análise realizada, verificamos que os fonemas mais suscetíveis à fossilização são os alveolares, sendo as vibrantes os fonemas em que os informantes mais apresentaram dificuldades de pronúncia.

Palavras-chave: Interferências. Atividades. Docentes. Fonemas. Alunado.

Resumen

Esta investigación nace con el objetivo de analizar las interferencias que la lengua materna del estudiante produce en la lengua extranjera estudiada. Además, dentro de su aplicabilidad, proponemos actividades para las clases de lengua española, relacionando así la teoría con la práctica, de modo interactivo, con la finalidad de practicar y mejorar la pronunciación y evitar la fosilización del error del alumnado. Como teoría, contamos con Selinker (1972) y Mesquita Neto (2018) que tratan sobre el concepto de interlengua. Ya Sucla (2006) y Vázquez (2007) hablan sobre el error y la fosilización. Como metodología, este trabajo se caracteriza por ser cualitativo de cuño descriptivo-explicativo. Nuestros informantes son alumnos del 5º período del curso de Letras-Español y el corpus utilizado son las grabaciones de lecturas. Tras el análisis realizado, verificamos que los fonemas más susceptibles a la fosilización son los alveolares, siendo las vibrantes los fonemas en que los informantes más presentaron dificultades de pronunciación.

Palabras clave: Interferencias. Actividades. Docentes. Fonemas. Alumnado.

Data de submissão: 13/04/2020 | Data de aprovação: 15/06/2020

1 Introdução

Quando pensamos no ensino de línguas, deparamo-nos com uma multiplicidade de teorias e metodologias que indicam diferentes visões sobre a aprendizagem. Dessa maneira, desde sempre o estudo de línguas existiu, antes voltado para a leitura e tradução de textos literários - método Gramática e Tradução - até chegar à necessidade de comunicação, porém ainda há muitos desafios a serem vencidos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, tanto no que se refere à língua materna (doravante LM) quanto da língua estrangeira

(doravante LE), principalmente no quesito pronúncia, pois a língua é viva e sempre evolui, assim, permitindo diferentes modos de fala.

Este trabalho baseia-se nos estudos de Selinker (1972) em que apontam que todo aluno passa por um processo, chamado por ele, de interlíngua (doravante IL), ou seja, todo estudante, dentro do percurso de ensino e aprendizagem de uma LE, sofre influências, sejam positivas ou não, de sua LM.

Para a realização desse trabalho partimos das seguintes questões: Quais são os fonemas da língua portuguesa (doravante LP) que mais influenciam na pronúncia do espanhol como língua estrangeira (doravante ELE)? Como os docentes podem proceder para melhorar a pronúncia do alunado? O que fazer para evitar que as interferências não perdurem a níveis avançados e se fossilizem?

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar as influências da LP no processo fônico de ensino e aprendizagem do ELE; como objetivos específicos: a) verificar quais fonemas estão mais propícios à fossilização; e b) propor atividades didático-pedagógicas para a prática da pronúncia dentro e fora de sala.

Para a elaboração desse trabalho realizamos a gravação da leitura de textos por parte dos alunos em um laboratório de linguística da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus* Pau dos Ferros. A investigação tem um corte transversal e é do tipo explicativo-descritivo.

O artigo está dividido em quatro partes além da introdução e conclusões. Na primeira, apresentamos os conceitos de interlíngua, erro e fossilização baseados em autores como Selinker (1972), Moita Lopes (1996) e Vázquez (2007). Na segunda, trazemos a metodologia na qual explicamos, de forma detalhada, o processo realizado para a elaboração da pesquisa, assim como o *corpus* utilizado. Na terceira, descrevemos e explicamos os fonemas que mais sofreram interferências interlinguais e, por fim, mostramos algumas propostas didáticas com a finalidade de exercitar e melhorar a pronúncia na LE.

Na seção a seguir, damos início com a seção teórica.

2 A interlíngua e o caminho para a fossilização

Trataremos de definir o termo utilizado pelo linguista norte-americano Larry Selinker, cujos estudos reconhecem que os aprendizes de uma LE constroem um sistema intermediário entre sua LM e a Língua alvo. Todos os estudantes de línguas passam pelo mesmo percurso, no entanto, cada um no seu ritmo, parte desse caminho é o que Selinker (1972) chama de interlíngua.

Para o autor, a IL define-se como um sistema linguístico interiorizado que evolui em direção a L2, ou seja, é o sistema linguístico do estudante de uma língua estrangeira em cada um dos estágios sucessivos de aquisição pelos quais passa em seu processo de aprendizagem.

Podemos ainda dizer que a IL é um fenômeno causado pela necessidade de comunicação e pela falta de conhecimento na língua objeto de estudo (MESQUITA NETO,

2018), visto que o aluno transfere conhecimentos pré-existentes de sua LM ou de uma LE que já domina para a língua estudada naquele momento.

O termo aqui tratado usa-se não somente para fazer referência ao produto linguístico sistemático que aprendizes de línguas não nativas constroem em cada etapa do desenvolvimento do idioma estudado, mas também para se referir ao sistema que permite a observação das diferentes etapas de aprendizagem dos estudantes da língua alvo e ao utilizado como meio de comunicação entre alunos e professores de uma determinada língua estrangeira.

A IL faz referência ao sistema linguístico do estudante de uma língua adicional em cada uma das etapas que acontecem à aquisição pela qual passa dentro do processo de aprendizagem de determinada língua. Ela varia de acordo com a evolução do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem da LE, ou seja, segundo vai aprendendo as regras e se movendo na segunda língua, menos interferências irão acontecer. Moita Lopes (1996, p. 115) trata as interlínguas como contínuas e diz que elas podem ser descritas por meio de regras variáveis. Mesquita Neto (2018) afirma que quanto mais se aprende da gramática fonológica da LM, mais próximo o aluno poderá chegar a uma realização padrão do som da LE.

Quando tratamos do ensino de espanhol como LE é esperado, por parte dos alunos, que sintam menos dificuldade para aprender o novo idioma. No entanto, também se espera, dessa vez por parte dos docentes, uma grande carga de interferências advindas da semelhança existente entre a LM e a LE.

Viana (1997) observa que

Se existem algumas desvantagens vindas da proximidade entre as duas línguas (português e espanhol), não podemos deixar de considerar as vantagens dessa condição. Uma delas é a possibilidade da utilização, desde a primeira etapa, de textos autênticos, com informações relevantes sobre assuntos diversos e sobre diferentes áreas do saber. Isso permite a implementação de uma abordagem comunicativa em toda sua dimensão (VIANA, 1997, p. 45).

O autor expõe que esta proximidade é positiva quando o professor pode falar na língua alvo, trabalhar na sala de aula com diferentes materiais - canções, curtas-metragens, textos literários - que enriquecem a aprendizagem de modo mais aprofundado desde o primeiro dia de aula, visto que o aluno lusofalante será capaz de entender e acompanhar a aula, desde que o professor saiba escolher os materiais adequados para o nível correspondente em que o aluno se encontra.

Dentro do fator fonético, a IL pode ser considerada negativa quando a má pronúncia de determinada palavra afeta na compreensão, quando muda seu significado ou interrompe a comunicação, ou seja, quando há troca de fonemas.

Tal acontecimento em si não seria especialmente relevante desde o ponto de vista linguístico se não fosse pelos efeitos que frequentemente produz na transmissão e a interpretação correta dos significados por parte do falante e do ouvinte respectivamente. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 98).

As interferências que acontecem entre as línguas relacionadas com a pronúncia muitas vezes são deixadas de lado para dar ênfase aos erros gramaticais e/ou lexicais. As influências sonoras não são menos importantes que os demais erros que possam ocorrer.

(...) exemplos de pessoas não hispano-falantes nativas, que, ainda que possuam uma fluidez considerável em castelhano, mantêm um 'sotaque' fortíssimo que condiciona e empobrece (até o ponto de fazer esquecer todas as características bem conseguidas) sua produção oral nesta língua. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 98).

O sotaque pode ser um fator condicionante para a falta de inteligibilidade e/ou compreensibilidade, mas não o único. O professor deve estar sempre atento aos possíveis erros de seus alunos e alertá-los para uma possível superação.

Com base no erro, Selinker (1972) introduz ao campo de Aquisição de Segundas Línguas o termo fossilização, propondo-o como resultado da IL. Entende-se fossilização como uma característica própria da L2 que se refere aos erros ou desvios no uso da LE, ou seja, a internalização do erro, isto é, o estudante não é capaz de se corrigir, pois não consegue encontrá-lo ou percebê-lo.

Vázquez (2007, p. 41) define a fossilização como “a tendência que manifesta certos erros a aparecer inesperadamente quando já se acreditavam erradicados” e acrescenta dizendo que, no geral, “se explica através da interferência da primeira língua, mesmo em falantes de capacidade linguística considerável”. Dessa forma, a fossilização também aparece em alunos que estão em níveis de aprendizagem mais elevados.

É importante dizer que atualmente a transferência é vista como uma interação do desenvolvimento da L2 e não mais como a incapacidade do alunado e que “o erro não ocorre como uma incapacidade de aprendizagem, mas sim como um obstáculo a ser ultrapassado” (SUCLA, 2006, p. 181).

A fossilização pode ser causada pelo mau uso da aproximação que existe entre a LE e a primeira língua, isto é, pelas interferências negativas que podem surgir ao longo do processo de aprendizagem ou, ainda, por questões metodológicas. O professor também é responsável pela fossilização do erro de seu alunado, pois é função dele identificar, buscar soluções e sanar este problema.

Esta investigação baseou-se em gravações realizadas de discentes do 5º período do curso de Letras-Espanhol, ou seja, são alunos que estão no nível intermediário de língua. Dessa maneira, acredita-se que deveriam possuir menos interferências interlinguísticas. É importante salientar que essa é a etapa na qual o docente deve ficar mais atento, pois é nela que o aluno passa a caminhar com mais propriedade na LE. É também nessa fase que os docentes devem trabalhar com mais determinação nas dificuldades sonoras de seus alunos.

Assim, após a discussão de nossa análise, trazemos propostas didático-pedagógicas para que os professores de línguas estrangeiras, mais especificamente de língua espanhola, possam trabalhar em sala de aula, seja em nível básico, seja em nível avançado do percurso de ensino de língua.

Frisamos que, neste trabalho, só apontamos e descrevemos algumas atividades e que elas podem e devem ser adaptadas aos alunos, turmas e níveis aos quais forem destinadas. A seguir, apresentamos nossa metodologia.

3 Metodologia

O trabalho é do tipo explicativo, pois tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Também é descritivo, pois fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem interferência do pesquisador que os descreve e os explica buscando a relação causa e efeito. (GIL, 2006).

Para a realização desse trabalho optamos por alunos do curso de Letras com habilitação em língua espanhola da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte da cidade de Pau dos Ferros. Os alunos têm entre 18 e 26 anos, são do sexo feminino e são de diferentes cidades do RN, tais como: Pau dos Ferros, Francisco Dantas, São Miguel, Porta Alegre, Rodolfo Fernandes, entre outras.

A amostra de alunos foi probabilística, pois escolhemos aleatoriamente 80% dos alunos matriculados na disciplina Língua espanhola IV (5º período) correspondente ao nível intermediário do curso. Dessa forma, temos como sujeitos 9 estudantes.

Os critérios utilizados foram os seguintes:

- 1) Alunos nivelados no curso;
- 2) Português brasileiro como língua materna;
- 3) Nenhum dos informantes apresentava problemas de audição;
- 4) Não possuem períodos de residência fora do Brasil ou utilizam a língua estrangeira analisada dentro de casa; e
- 5) Não fumantes.

O *corpus* que serviu de base para este estudo empírico foi obtido por meio dos seguintes passos:

- a) Uma observação de campo, onde verificamos o uso da língua adicional em seu uso cotidiano, ou seja, dentro da universidade nas aulas de Língua Espanhola;
- b) Leituras gravadas em voz alta de textos previamente selecionados segundo o nível do aluno e seguindo o critério do Marco Comum Europeu¹ (doravante MCE) de ensino de línguas, visto que o material dos alunos está baseado neste. As leituras aconteceram individualmente para que o aluno não se sentisse intimidado pela presença de um companheiro. A cada 3 alunos, os textos eram modificados. Além disso, os textos selecionados foram retirados do livro didático *Nuevo Ven* volume 2 que obedece às normas do MCE e que é utilizado como base pelo professor da disciplina;

¹ O Marco Comum Europeu é um produto criado através de vários anos de pesquisa por parte de investigadores no campo da linguística. Ele é utilizado como ponto de referência a respeito da metodologia de aprendizagem e ensino das línguas vivas. Atualmente grande parte dos materiais desenvolvidos para o ensino de línguas o tem como parâmetro.

- c) Levantamento dos dados, nos quais analisamos os áudios e verificamos quais fonemas mais sofreram influências da LM dos estudantes; e
- d) Elaboração das atividades didáticas para praticar, melhorar e evitar a fossilização do erro de pronúncia do alunado.

Na seção a seguir, apontamos as transferências sonoras mais frequentes realizadas pelos alunos analisados, dentro do campo segmental.

4 Interferências da Língua Materna

Apresentamos os principais erros cometidos pelos alunos do nível intermediário. Enfatizamos que, apesar da existência do som interdental na língua espanhola, não o analisamos, pois nenhum aluno utilizou. Vale ainda ressaltar que o fonema citado tem um uso restrito, pois seu uso se limita a variante peninsular, com exceção das Ilhas Canárias e Andaluzia (BRISOLARA; SEMINO, 2014).

As análises do som assim como a transcrição fonética realizada ao longo do trabalho foram feitas sem utilização de equipamentos acústicos, por isso, podemos dizer que o trabalho foi realizado através de uma transcrição de oitiva.

Para facilitar a explicação das interferências² encontradas, dividimo-nas em três tipos: a) Interferências vocálicas (relacionadas aos fonemas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ e acréscimo de vogais); b) Interferências consonânticas (bilabial, labiodental, dental, alveolar, velar e palatal) e c) Outros tipos de Interferências (mudança de sílaba tônica, acréscimo de sons consonânticos, etc.).

Os fonemas /a/, /i/ e /o/ não apresentaram nenhum problema de pronúncia, tampouco houve acréscimo de vogais, no entanto, o fonema anterior médio /e/ e o posterior fechado /u/ apresentaram pequenos problemas na sua realização, que serão apresentados a seguir.

- I) Troca do fone [e] por [i] em *me sonría* [mi son'řja] e *me pregunto* [mi pre'ɣunto] (aluno VIII) e *desde* ['dezði] (aluno IX);

Este erro é claramente interlinguístico, visto que “na grande maioria dos dialetos do português brasileiro a vogal postônica final das palavras “júri” e “jure” será idêntica” (CRISTÓFARO SILVA, 2013, p. 86), ou seja, o aluno usou o fone [i] no lugar de [e] como o faria na sua LM. Brisolara e Semino (2014) apontam para uma tendência da neutralização das vogais átonas em posição pós-tônica final por parte de estudante brasileiros de espanhol.

- II) O fone [u] é pronunciado quando não deveria ser em *Guevara* [ɣwe'βara] no lugar de [ɣe'βara] (alunos I e III).

De acordo com a *Real Academia Española* (2011, p. 100-101) “o fonema /g/ pode aparecer representado em espanhol de duas formas diferentes: com a letra g ou com o dígrafo gu” e complementa dizendo que “se emprega o dígrafo gu diante das vogais /e/ e

² Sabemos que para muitos linguistas o termo “erro” não deve ser relacionado à fala, no entanto, para esse trabalho, como nos centramos em estudos interlinguais, optamos por utilizar os termos interferência e erro como sinônimos.

/i/". Neste caso, por mais que o grafema <u> apareça na palavra, ele não deve ser pronunciado, pois "quando o fonema /u/ aparece nas sequências fônicas /gue/, /gui/, a letra <u> que o representa deve se escrever com trema" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2011, p. 81).

Os problemas vocálicos surgem em menor proporção se os comparamos com os problemas consonânticos. Verificamos que não houve erros relacionados aos fonemas labiodental, dental e velar, o que mostra que, de algum modo, os alunos já possuem certo conhecimento da gramática fonológica da LE estudada.

As interferências serão detalhadas nas seções 4.1 (fonemas bilabiais), 4.2 (fonemas alveolares) e 4.3 (fonemas palatares).

4.1 Fonemas bilabiais

Os fonemas bilabiais são aqueles em que o lábio inferior toca o superior na sua realização. Três alunos sofreram interferências da LM na realização desses fonemas.

- I) Diferenciação entre os grafemas e <v> quando no espanhol "b e v são as letras propriamente espanholas para representar o fonema /b/" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2011, p. 91). O erro foi encontrado em *Noviembre* [no'vjembre] (aluno I);
- II) Outro problema encontrado com relação aos fonemas bilabiais foi com a pronúncia do fonema /p/ diante do fonema /s/. No início de palavras como *psicológicas* [p si ko 'lo xi kas], o [p] não deveria ser pronunciado: [siko'loxikas] (alunos IV e V).

A Real Academia Española (2011, p. 182-183) fala sobre a sequência <ps>

Este grupo, resultado da transcrição da letra grega psi, aparece em posição inicial em numerosas vozes cultas formadas sobre palavras gregas que começam por essa letra. [...] se admitem em todos os casos as variantes gráficas com redução do grupo ps- a s-, que refletem a pronúncia normal de outras palavras em espanhol: sicología, sicosis, siquiatra, sitacismo, seudoprofeta, soriasis, etc.

Assim sendo, tem-se mais um caso de transferência interlinguística, visto que no português brasileiro, diferentemente do espanhol, se pronuncia a letra <p> inicial, inclusive quando acompanhada de <s>, como no exemplo apresentado (encontro ps-). Em português costumamos acrescentar uma vogal epentética para a realização da oralidade de palavras que trazem tal contexto fônico (SILVEIRA, 2007).

4.2 Fonemas Alveolares

Os fonemas alveolares foram os que mais influenciaram a pronúncia negativa do alunado. Segundo Quilis (2010, p. 63) para articular estes fonemas "o ápice ou o dorso da língua se aderem aos alvéolos". Esse grupo está composto pelos seguintes fonemas: /l/, /r/,

/r/, /n/ e /s/. Entretanto, nem todos são causadores de interferências, os discentes tiveram seus erros resumidos aos fonemas róticos /r/, /r/ e ao fricativo /s/ como se expõe a seguir.

- I) Elisão do /r/ em *cortometrajes* [kotome'traxes] (aluno I);
- II) Aspiração do /r/ em posição de coda nas palavras: *cortometrajes* [kohtome'traxes] (alunos I e III); *ha interpretado* [a intehpre'taðo] (aluno I) e *Oscar* [os'kah] (aluno III), *enfermedades* [emfehme'ðaðes] e *personas* [peh'sonas] (aluno VI), *mujer* ['muxeh] (alunos VII, VIII e IX), *importante* [impoh'tante]. Percebe-se que o aluno XIV faz a aspiração do <r> sempre que aparece no final de sílaba como *dormir* [doh'mih], *despiertan* [ðes'pjehtan], *ser querido* ['seh ke'riðo], porém não no início da palavra;
- III) Aspiração do dígrafo <rr> como em *Inglaterra* [ingla'teha] (alunos I e III);
- IV) Troca da vibrante múltipla pela simples em *perros* ['peros] (alunos I e II);
- V) Velarização do grafema <r> como em *Inglaterra* [ingla'texa] (aluno II), *raza* ['xaza] (aluno VII); e
- VI) Vozeamento do fone [s] transformando-o em [z] quando acompanhado de vogal como nas palavras: *decisiones* [ðesizi'sjones] (alunos VII e IX), *empezó* [empe'zo] (aluno III); *empresas* [em'prezas] (alunos VIII e IX), *desarrollar* [desa'ño'lar] (aluno VIII).

Na língua portuguesa, os róticos podem ser representados foneticamente pelos sons [h], [r], [r], [x], entre outros, dependendo de sua posição fonotática ou do falar regional (CRISTÓFARO SILVA, 2013), enquanto que na língua espanhola, segundo Brandão (2003), este mesmo grafema sempre será vibrante (simples ou múltiplo). Nos casos II, III e V, verificamos que o aluno transferiu informações de sua língua materna para poder pronunciar as palavras. Já no caso IV, o informante realizou a vibração, porém não a múltipla como deveria ser. Dessa forma, provavelmente podemos classificar este erro como intralinguístico, visto que o aluno levou características da língua alvo para pronunciar a palavra. Já no primeiro caso, o aluno generalizou a regra de aspiração /h/ ou apagamento de alguns fonemas em determinadas posições (comum na fala de muitos nativos da língua espanhola) e transferiu a regra para o fonema /r/ que não a sofre, portanto, mais um caso de erro intralingual.

No último caso, o informante leva o som [z] do português – inexistente na língua castelhana para os grafemas <s> ou <z> – e o substitui. O esperado seria [s] ou, em alguns casos, seria possível o uso do interdental [θ].

4.3 Fonemas Palatares

Com relação aos fonemas palatares, somente um aluno realizou o som nasal alveolar [n] no lugar do fonema nasal palatal /ɲ/ na palavra *años* ['a nos] (aluno I).

É interessante dizer que os fonemas confundidos se assemelham, pois o fonema /n/ é “nasal, alveolar e sonoro” (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2002, p. 61) enquanto que o /ɲ/ é “nasal, palatal e sonoro” (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2002, p. 69), ou seja, possuem como traço

distintivo somente o ponto de articulação. No entanto, é essa característica que diferencia uma pronúncia da outra.

É importante frisar que a realização incorreta do fonema palatal produzida pelo aluno I altera o significado da palavra, o que poderia causar problemas comunicativos e, inclusive, motivos para piadas, já que a palavra lida significa anos em português enquanto que a pronunciada foi ânus.

Em português o som [ɲ] está representado pelo dígrafo <nh> e jamais será representado apenas pelo grafema <n>. Assim, afirmamos que o aluno I cometeu um erro interlingual.

4.4 Outros Tipos de Interferências

Neste tópico, trataremos das interferências que não estão relacionadas diretamente com a má pronúncia de determinado fonema, e sim com erros de tonicidade, acréscimo de sons inexistentes, entre outros:

- I) Mudança da sílaba tônica como em: *me pregunto* por [me preyun'to] (aluno XVI). Este erro é de origem intralingual, pois o aluno se confunde entre os tempos verbais: presente do indicativo (*me pregunto*) e pretérito indefinido (*me preguntó*). Também relacionado com a sílaba tônica os alunos I, II e III pronunciaram *Almodóvar* [almoðo'bar] e *Oscar* ['oskar]; o interessante é que a primeira palavra leva acento gráfico, no entanto, ainda que haja uma notação ortográfica, os alunos se confundem. Provavelmente isso acontece porque no português as palavras terminadas em <r> normalmente têm a última sílaba tônica. Os alunos IV e V trocaram as sílabas tônicas das palavras *síntomas* [sin'tomas] e *Alcohol* ['alkool]. Nestes casos, as palavras possuem a escrita semelhante ao português, porém com tonicidade diferente, fazendo com que o aluno transfira essa característica de sua LM para a pronúncia da LE, estas palavras são chamadas de heterotônicas. Martins e Pacheco (2005, p. 241) explicam que “algumas palavras são iguais ou semelhantes na grafia ou na pronúncia do espanhol e do português, mas há outras em que a posição da sílaba tônica é diferente em ambas as línguas”.
- II) Adição do fonema /s/ em *simplemente* [simples'mente] (aluno IV) como na palavra em português <simplesmente>;
- III) Troca da terminação -ción por -ão como em *población* [poβla'sãw] (aluno VI); *actuación* [aktwa'sãw], *administración* [administra'sãw] (aluno XVII) e *educación* [eðuka'sãw] (aluno IX), como em português, em que as respectivas palavras seriam <população>, <atuação>, <administração> e <educação>. Neste caso, percebemos uma grande influência da língua materna do aluno.

É imprescindível falar que, ao analisar os erros relacionados com os alunos de nível intermediário, aparecem erros de origem tanto interlinguística quanto intralinguística, o que prova que o aluno já possui conhecimentos da gramática fonológica do idioma estudado.

Neste nível de ensino, o aluno começa a caminhar sozinho pelo idioma estudado, sendo capaz, inclusive, de se autocorriger em alguns momentos. Na próxima seção, propomos algumas atividades didáticas que podem ser utilizadas pelos docentes para a prática da pronúncia, assim como para a correção dos erros. As atividades possibilitarão a dinamização das aulas de línguas. Acreditamos que o tópico se faz necessário, pois como professores, não se aponta um problema sem tentar resolvê-lo.

5 Propostas didáticas: como trabalhar e corrigir a pronúncia?

O erro passou por um longo caminho até ser reconhecido como indispensável dentro do processo de ensino e aprendizagem (FARIAS, 2007). No entanto, deve-se recordar que ele serve para ser explorado dentro do processo, pois é através dele que se aprende. A correção deve ser vista como uma segunda oportunidade. Por isso, é importante saber selecionar a melhor forma de corrigir para que o alunado não se frustre e não desista de aprender a nova língua.

Vázquez (2007) apresenta um conceito que ela nomeia como correção para aprender e o caracteriza como:

- Interferir no processo de aprendizagem de modo tal que as regras se fossilizem positivamente. Também significa guiar o processo de aprendizagem de maneira tal que os diversos estágios de interlíngua se aproximem paulatinamente ao perfil da língua meta;
- Significa também proceder seletivamente, dedicar-se (...) quem aprende tenta produzir muito mais do que pode (...) de modo tal que a atividade se transforme em um pequeno desafio. O que não supõe esforço, normalmente fica em uma mera repetição e não impulsiona a aprendizagem; e
- Dar ênfase àqueles erros que se identificam com um grupo linguístico em particular, já que os erros comuns têm sua origem em aspectos complexos e arbitrários da língua. (VÁZQUEZ, 2007, p. 64-65)

Tanto o professor quanto o aluno são responsáveis pela correção ou autoavaliação, pois ambos fazem parte do processo. É importante levar em consideração o nível de língua que o aluno se encontra para saber o que realmente é necessário corrigir. O professor pode ser simplesmente um mediador quando o aluno está em níveis mais avançados, mas também poderá ser uma peça fundamental nas etapas iniciais de aprendizagem.

O professor é um ser ativo e motivador do processo de aprendizagem, assim, deve trabalhar com o erro de modo que estimule o aprendiz a buscar a motivação para cometê-lo. Ao corrigir, não se deve interromper a comunicação, pois esse ato pode frustrar o aluno. No entanto, não se deve permitir que o estudante chegue ao nível avançado com interferências fônicas que deveriam ter sido mostradas e erradicadas em níveis anteriores. É importante que se tenha bem claro o que se deve aprender e corrigir em cada nível.

Já se sabe que existem vários modos de fazer a correção, sempre inovando para que o aluno não se desmotive, mostrando-lhe que determinado desvio é comum e que pode ser superado.

Se o professor conhece a língua de origem do estudante e a leva em consideração antes de preparar suas estratégias didáticas e exercícios, e antes de estabelecer contato com a interlíngua real dos estudantes, se antecipará a muitos dos problemas que possam surgir. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 118-119).

O primeiro passo é ter um guia de erros corrigíveis por nível. Para isso, é necessário saber o que se deve aprender dentro de cada nível de ensino. É importante ter claro que para o ensino comunicativo “as línguas se aprendem para poder se entender com outras pessoas, para se orientar em outro país (...), ou seja, para usar a língua estrangeira em situações comunicativas da vida cotidiana” (ABADÍA, 2000, p. 86).

Um desafio encontrado dentro do ensino da pronúncia do ELE é qual variedade linguística o professor deve utilizar na sua aula, visto que a língua espanhola, igual a muitos idiomas ao redor do mundo, é falada por milhões de pessoas e tem uma grande quantidade de variedades fonéticas.

Halliday (1964, p. 296 apud FERNÁNDEZ, 2007, p. 121) sugere dois critérios que determinarão a variedade escolhida pelo professor.

Em primeiro lugar, tem que ser uma variedade utilizada realmente por um conjunto razoavelmente amplo da população total de falantes de determinada língua, e, mais em concreto, por uma porcentagem considerável daquelas pessoas cujo nível cultural os transforma em pontos de referência desejáveis.

Assim, não se deve ensinar aos alunos características fônicas consideradas vulgares ou menos utilizadas, pois o alunado deve se sentir aceito pela comunidade linguística da língua estrangeira estudada e não excluído.

É evidente que isso não impede que o professor mostre as inumeráveis variantes existentes. Deve-se evitar o preconceito linguístico das variadas formas de fala. O professor “deve evitar a tendência de muitos docentes de transformar em norma sua própria pronúncia”. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 123).

Outro ponto importante ao escolher a variante é que o professor esteja familiarizado com a escolhida. Não é interessante, por exemplo, que um docente brasileiro que morou cinco anos no Paraguai e sempre utilizou a variedade deste país decida usar a peninsular, sem que tenha prática. Tampouco se deve utilizar uma variedade diferente a cada aula, isto pode confundir o alunado.

Existem técnicas e procedimentos para exercitar a pronúncia, assim como corrigir as interferências. Mostramos abaixo algumas atividades para a prática e correção da pronúncia.

- I) Repetição da pronúncia – o docente deverá repetir a palavra ou grupo de palavras mal pronunciadas pelo alunado, enfatizando o “som problema”. Dessa forma, permitindo que o aluno detecte o erro;
- II) O professor também pode, ao final da aula, escrever no quadro grupos de palavras com o mesmo som ou com os sons que mais sofreram interferências durante a aula e fazer com que todos os alunos – incluindo os que pronunciaram adequadamente – repitam as palavras. Além disso, pode-se

pedir que cada um leia uma palavra e, inclusive, que façam frases orais com as palavras exercitadas;

- III) Outra atividade bastante interessante é levar trava-línguas para as aulas, distribuí-los entre os alunos e pedir para que cada um leia o seu em voz alta para que todos possam escutar. No final, o professor pode aproveitar este momento para mostrar os símbolos fonéticos trabalhados em cada leitura. Esta atividade proporciona a interação entre os alunos, onde um pode auxiliar o outro. Também estimula a autoestima e a superação, pois nem sempre, durante a primeira leitura, o aluno conseguirá pronunciar tudo corretamente. Entra nesse momento o papel do professor como mediador do conhecimento e como peça fundamental para o êxito;
- IV) Hoje em dia, o acesso a um celular com gravador de áudio é relativamente fácil entre os estudantes, assim, pode-se pedir para que eles leiam em voz alta os fragmentos de textos, gravem e salvem suas leituras colocando datas, pois eles poderão ver sua evolução ao longo do curso. Além disso, pode-se utilizar o áudio gravado para que o professor possa saber quais problemas de pronúncia seus alunos mais cometem. Os alunos também podem trocar, entre eles, os áudios e tentar encontrar os erros de pronúncia realizados pelos seus companheiros (para isso é importante que não se permitam preconceitos entre os alunos de modo que ninguém se incomode ou se frustre) e, por fim, o professor ainda pode criar um grupo no *WhatsApp* ou *Facebook* onde os alunos se comuniquem através de pequenos áudios a fim de praticar tanto a fluidez da LE quanto a pronúncia. Para isso, o professor deve estar sempre atento às mensagens e promovendo a interação entre os discentes;
- V) Utilizar canções e filmes – de preferência curtas-metragens. Com esse tipo de atividade, além de trabalhar com sons específicos, pode-se trabalhar as diferentes variedades existentes (mostra autêntica);
- VI) Outra técnica bastante utilizada é a de escutar e repetir. Quase todos os materiais didáticos de línguas estrangeiras trazem uma parte específica com palavras soltas para repetição. Por mais que esta técnica seja criticada por muitos autores por não ter caráter comunicativo, é uma atividade bastante proveitosa para a prática da pronúncia e correção fonética, pois se pode praticar os fones, a entonação, o acento, etc.;
- VII) Pode-se mostrar o fonema e seus pontos de articulação. Explicar quais órgãos o falante deve utilizar ou “que a língua toca tal lugar” ajuda o aluno a pronunciar corretamente determinado som. Quando, por exemplo, explica-se que o fone [l] é alveolar e que a ponta da língua deve tocar os alvéolos - é conveniente explicar também o que é o alvéolo - provavelmente ele deixará de pronunciar o grafema <l> como [u] em palavras como sol [‘sou];
- VIII) Fazer um estudo comparativo entre os sons da LM e da LE junto com os alunos. Os alunos devem refletir sobre quais pontos se assemelham e quais

divergem entre elas. Pode-se entregar aos discentes uma folha com várias palavras e, em outra, todas as letras do alfabeto da língua castelhana. O professor deve ler palavra por palavra e pedir para que os alunos prestem atenção na pronúncia das letras e escrevam a qual letra de sua LM corresponde o mesmo som;

- IX) Outra atividade seria “escrever como se escuta”. O docente pode pedir, principalmente para alunos de nível inicial, para que escrevam as palavras que escutam em uma folha (do modo como escutam). Depois mostrar como é sua escrita real. Assim, o aluno poderá verificar como se pronuncia cada letra, por exemplo, a pronúncia da palavra *pájaro* em português se escreveria párraro, ou seja, o aluno vai associar que o grafema <j> do espanhol terá o mesmo som ou um som semelhante ao dígrafo <rr> do português;
- X) O *feedback* deve acontecer sempre. O docente deve voltar ao que já foi estudado para que o aluno não esqueça o que foi exposto anteriormente. Com o ensino de pronúncia não é diferente, o aluno sempre pratica e o professor fica atento à sua articulação e fluidez.

Em todas as técnicas mostradas deve-se ficar claro o papel do professor como mediador e responsável por corrigir, quando for necessário. Lembramos que a correção poderá ser realizada através de uma correção imediata (níveis iniciais) ou através de uma correção a posteriori (níveis intermediário e avançado).

Todas as atividades orais realizadas na sala de aula também são oportunidades que o professor tem para praticar a pronúncia do alunado e ao mesmo tempo evitar problemas futuros como a fossilização.

6 Conclusão

A aproximação existente entre os idiomas analisados é um grande suporte para o professor nas suas aulas, permitindo que ele utilize a língua estrangeira inclusive com alunos de níveis iniciais, devido à facilidade na compreensão. Porém, essa aproximação causa uma falsa impressão de “idioma fácil” e “sem necessidade de estudar”, causando muitos problemas fonéticos e fonológicos – principalmente no que diz respeito à pronúncia.

Propomos aqui analisar as influências da LP no processo fônico de ensino e aprendizagem do ELE. Dessa maneira, podemos dizer que este objetivo foi alcançado, pois verificamos que os alunos, futuros professores de espanhol, cometem mais erros relacionados aos fonemas alveolares, principalmente no que tange às vibrantes /r/, /r/ e ao fricativo /s/. Portanto, esses fonemas também são os mais suscetíveis à fossilização, caso não sejam trabalhados pelo aluno e pelo professor.

Além disso, propomos algumas atividades didáticas para que os professores de línguas possam usar nas suas aulas para praticar a pronúncia do alunado, para que assim eles não cheguem a níveis avançados com problemas elementares.

Estamos cientes da necessidade da aplicabilidade das atividades e verificação do progresso do alunado, assim, deixamos claro que essas atividades estão sendo utilizadas com os mesmos alunos analisados para futuras pesquisas.

Espera-se que este trabalho sirva de inspiração para futuras pesquisas nesta temática, visto que é um campo de estudo importante dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Referências

ABADÍA, P. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Santillana, 2000.

ÁLVAREZ, M. P. N; RODRÍGUEZ, J. R. F. **Ejercicios de fonética: Niveles avanzados y superior**. Madrid: Anaya, 2002.

BRANDÃO, L. R. **Yo hablo. Pero...¿Quién corrige?: A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRISOLARA, L.; SEMINO, M. **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 2013.

FARIAS, M. S. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Ceará, Fortaleza, 2007.

FERNÁNDEZ, J. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/libros, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MARTINS, M.; PACHECO, M. **Temas de gramática contemporânea de la lengua española**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 2005.

MESQUITA NETO, José Rodrigues de. **Interfonologia dos róticos na realização de professores de espanhol como língua estrangeira: uma visão multirepresentacional**. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

QUILIS, A. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arco Libros, 2010.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Ortografía de la lengua española**. Buenos Aires: Espasa, 2011.

SELINKER, L. Interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1972.

SILVEIRA, L. **Vogal epentética no português brasileiro: um estudo acústico em encontros consonantais**. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SUCLA, V. M. O sentido construtivo do erro no processo de alfabetização. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais**, 173 – 182.

VÁZQUEZ, G. **¿Errores? ¡Sin falta!** Madrid: Edelsa, 2007.

VIANA, N. Planejamento de recursos de línguas – pressupostos e recursos. In: ALMEIDA FILHO, J. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

Como citar

MESQUITA NETO, José R. Interfonologia do português na aquisição de língua espanhola por alunos de letras: propostas didático-pedagógicas. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2020.

Os verbos irregulares em língua inglesa: das origens a uma proposta pedagógica

The irregular verbs in English: from origins to a pedagogical proposal

Cassiano Luiz do Carmo Santos

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Docente de Língua Inglesa e de Estudos Linguísticos no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Nilópolis

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1706-4575>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2779549090121631>

E-mail: cassiano.santos@ifrj.edu.br

Resumo

Em inglês, ao se ensinar o *Simple Past* (Passado Simples), o professor tradicionalmente apresenta a seus alunos uma lista bipartida de verbos: de um lado, verbos que seguem um padrão (os verbos regulares), pois recebem um sufixo em sua forma passada, e do outro, verbos que fogem a esse padrão, denominados verbos irregulares. Ao proceder desta forma, o docente apresenta os verbos irregulares como um bloco totalmente rígido, que foge a qualquer tipo de sistematização. Entretanto, se o desenvolvimento diacrônico da língua for levado em consideração, perceberemos que a irregularidade dos verbos de passado em inglês é apenas aparente. Assim, este artigo tem por objetivo apresentar como o passado destes verbos se deu, demonstrando as motivações que levaram alguns verbos a serem regulares e outros irregulares no inglês contemporâneo. Este estudo foi realizado consultando-se a literatura linguística sobre o assunto. Adota-se aqui uma visão de língua enquanto fenômeno dinâmico, influenciada tanto por fatores externos à língua (como o contexto social) como por fatores internos (tais como processos morfofonológicos e semânticos). Ao final do artigo, defende-se que, mesmo no inglês contemporâneo, é possível uma sistematização dos verbos irregulares, conforme aponta Steinberg (1985), e que tal sistematização, juntamente com questões linguístico-históricas, podem ser apresentadas aos aprendizes de língua inglesa. Acredita-se que com uma apresentação didática destes aspectos, o ensino destes verbos se tornará menos arbitrário, contribuindo para uma maior conscientização do discente de que a aprendizagem de uma língua vai além de simplesmente “decorar” uma lista de verbos.

Palavras-chave: Verbos irregulares. Verbos de passado. Língua inglesa. Proposta pedagógica.

Abstract

In English, when teaching the Simple Past Tense, the teacher traditionally presents his students a bipartite list of verbs: on the one hand, verbs which fall into a pattern (the regular verbs), since they receive a suffix in their past form, and on the other hand, verbs which do not fall into such a pattern, namely the irregular verbs. Putting it this way, teachers end up presenting the irregular verbs as a totally rigid block, which escapes any kind of systematization. However, if the diachronic development of the language is taken into account, one will notice that the irregularity of English past verbs is only apparent. Thus, the objective of this paper is to present how the past of these last verbs took place, demonstrating the motivations that led some verbs to become regular and others, irregular at present-day English. This study was done considering Linguistic literature about the subject. Language here is seen as a dynamic phenomenon, influenced by factors outside the language (such as the social context) as well as factors internal to it (such as morphophonological and semantic processes). At the end of this paper, it is claimed that, even in present-day English, a systematization of English irregular verbs is possible. Such systematization is possible by including Steinberg's work (1985) as well as linguistic and historical matters, which both can be introduced to the learners of the English language. It is believed that by a didactic presentation of these aspects, the teaching of these verbs will become less arbitrary, which in turn contributes to a greater learner awareness about the fact that learning a language goes beyond simply “memorizing” a verb list.

Key words: Irregular verbs. Past verbs. English language. Pedagogical proposal.

Data de submissão: 30/04/2020 | Data de aprovação: 05/07/2020

1 Introdução

Ao longo de minha carreira no magistério de língua inglesa, percebi que os alunos encaram com grande mistério a irregularidade dos verbos ingleses no tempo passado (o *Simple Past Tense*). Acredito que isto se deve, em parte, à tendência de se ensinar esta parte do conteúdo da língua de forma muito arbitrária e desvinculada de seu contexto de desenvolvimento. Desta forma, o que o professor faz é quase sempre apresentar duas listas de verbos: uma com os verbos que recebem uma marca de flexão (o *-ed*), que são os verbos regulares, e uma outra lista, com os verbos que não recebem tal flexão, os verbos irregulares. Após, convida-se o aluno a decorar estes verbos, caracterizando como casuístico o fato de o verbo pertencer a uma ou outra classe.

Em parte, há uma razão. No estágio atual da língua, não há elemento que possa prever se o verbo vai receber o sufixo¹ de passado ou não. Ou seja, é imprevisível, considerando-se apenas a forma básica do verbo (isto é, seu infinitivo sem a partícula *to*), se ele será regular ou irregular no inglês contemporâneo. Mas nem por isso, pode-se dizer que é totalmente arbitrário o fato de, no momento atual, o verbo se apresentar de uma forma ou de outra. Isto porque, como se verá nas seções seguintes, fatores históricos, processos morfofonológicos e semânticos, bem como processos cognitivos, contribuíram para o estado sincrônico destes verbos.

É a desconsideração de questões como estas que levam o aprendiz de língua inglesa (ou de qualquer outra língua estrangeira) a acreditar que a língua está desvinculada de um passado e que, portanto, é arbitrária.

Este artigo está organizado em 4 seções. Após a introdução (primeira seção), a seção seguinte tem como objetivo fornecer um panorama geral da língua do ponto de vista de sua formação. Assim, apresentam-se os primeiros povos que deram origem ao inglês arcaico e ao inglês médio. Mostram-se também algumas questões linguísticas de relevância para o inglês contemporâneo.

A terceira seção contempla questões linguísticas específicas das formas verbais de passado em inglês e apresenta duas subseções: na primeira, mostra-se como as formas verbais de passado se desenvolveram no inglês arcaico e no inglês médio, e na segunda subseção, apresenta-se a contribuição da abordagem linguística centrada no uso para a explicação do desenvolvimento destes verbos ao longo do tempo.

A quarta seção está voltada para questões do inglês contemporâneo e também apresenta duas subseções. Na primeira, exhibe-se o estado atual da divisão dos verbos de passado em inglês e se apresenta a proposta de organização dos verbos irregulares em grupo, conforme Steinberg (1985). Na segunda, mostra-se de que forma tudo o que foi exposto neste artigo pode contribuir para o ensino dos verbos irregulares de passado em inglês (e aos verbos de passado de maneira geral). Após, segue-se uma conclusão (quinta seção).

¹ Nos manuais e gramáticas de Língua Portuguesa, há preferência para o termo **desinência** para se referir aos sufixos verbais. Aqui, manterei o termo utilizado na tradição linguística tipológica, a saber, sufixos flexionais.

2 História da língua inglesa

Segundo Eckersley e Eckersley (1960), os primeiros povos que habitaram as ilhas britânicas e deixaram registro foram os Bretões. Estes povos falavam cerca de seis línguas (irlandês, bretão, escocês, manês, galês e córnico²), denominadas genericamente de **línguas célticas**. Por volta do ano 55 A.C., os romanos invadem a ilha da Grã-Bretanha (levando o **latim**) e permanecem até o ano 410 de nossa era. Após este período, saem para proteger o Império Romano das invasões bárbaras.

Apesar de todas essas línguas já serem faladas na Grã-Bretanha, nenhuma delas teve grande relevância para a formação da língua inglesa, pois ela começa a se formar apenas com a entrada dos **anglos**³, **saxões** e **jutos** (povos bárbaros), durante a primeira metade do século V de nossa era.

Estes povos, que penetram a partir da região sudeste da grande ilha, falavam as línguas pertencentes ao **ramo germânico** que, longe de ser homogêneo, subdividia-se em três outros ramos: o germânico setentrional, o germânico ocidental e o germânico oriental.

O germânico trazido pelos povos bárbaros às Ilhas Britânicas pertencia ao ramo ocidental⁴, que se desenvolveu em dialetos distintos, mas mutuamente inteligíveis. Os saxões falavam o saxão ocidental, os jutos falavam o kentiano e os anglos, o nortúmbrio e o mércio. Todos estes dialetos recebem o rótulo de **anglo-saxão (ou inglês arcaico)**⁵ na literatura (HOGG, 2002).

Eles foram se alternando em importância, em períodos diversos. Inicialmente, o **nortúmbrio** desempenhou o papel de língua de cultura, na cidade de York, de onde foram escritos os primeiros poemas na região, através do poeta **Caedmon** (ECKERSLEY; ECKERSLEY, 1960, p. 419). Foi em Nortúmbrio também que o evangelho de São João foi traduzido pelo Venerável Bede.

Após, é o **saxão ocidental** que adquirirá relevo no cenário cultural, durante o reinado de Alfredo, o Grande (848-901), que também era escritor. Por fim, quando Londres se torna a capital da Inglaterra, o dialeto **mércio** é que é levado ao estatuto de língua de cultura, sendo falado também nas cidades de Oxford e de Cambridge. Diversos autores apontam que foi deste dialeto que se desenvolveu o inglês padrão.

Vale dizer que a produção literária em anglo-saxão compartilhava muitos elementos com a literatura germânica: tanto nas histórias cristãs como nas narrativas heroicas, todas transmitidas de geração a geração oralmente (GREENBLATT; ABRAMS, 2005). Ressalte-se aí o papel fundamental do cristianismo no registro da língua anglo-saxônica, pois somente com a conversão dos povos germânicos da Grã-Bretanha à cristandade é que surgirão os primeiros textos escritos em anglo-saxão (ou inglês arcaico): os **códigos de leis** promulgados por **Ethelbert**, o primeiro rei cristão da Inglaterra (GREENBLATT; ABRAMS, 2005).

² Esta língua foi extinta no século XVIII, mas recentemente houve tentativas de reavivá-la (CORNISH LANGUAGE, 2020).

³ Daí o nome Inglaterra (de “*Engla-land*”, “terra dos anglos” (tradução nossa), ECKERSLEY; ECKERSLEY, 1960).

⁴ Do qual também se originaram o holandês, o frísio e o flamengo.

⁵ Do termo em inglês *Old English* (tradução nossa)

Eckersley e Eckersley (1960) apontam duas grandes influências sobre o anglo-saxão: a **influência dinamarquesa** e a **influência normanda**. A primeira se deu por volta do século VIII, quando o povo dinamarquês ocupou a região norte do território inglês. Apesar de haver inteligibilidade mútua, visto que os radicais de muitas palavras eram comuns tanto ao anglo-saxão como ao nórdico oriental arcaico⁶ da época, as terminações e flexões eram diferentes.

Gradativamente, devido ao contato entre as duas línguas, o anglo-saxão perdeu grande parte de seus sufixos. Houve, por outro lado, ganhos na seara do léxico e no sistema pronominal com a introdução, por exemplo, das formas de plural pronominal “*they, their e them*”, que substituíram as formas existentes em anglo-saxão, que eram mais similares às formas do singular (ECKERSLEY; ECKERSLEY 1960, p. 422).

A segunda influência ocorreu com a invasão dos Normandos em 1066, inaugurando um novo período na língua, devido à influência do francês. Este período é denominado **Inglês Médio**⁷ e se estenderá até a introdução da imprensa em 1476, por William Caxton. Do ponto de vista linguístico, além da contínua perda das terminações flexionais, começada no contato com a língua nórdica oriental arcaica, há um grande ganho lexical. O inglês passa, por exemplo, a possuir uma dupla forma para muitas palavras: uma de origem saxã e outra de origem francesa. Como se observa nos pares de palavra *friendship/amity, foe/enemy, pig/pork*⁸, só para citar alguns.

Como outras características linguísticas do período do inglês médio, podemos citar o surgimento de preposições, como consequência da contínua perda das flexões, como já mencionado anteriormente, e a fixação de uma posição de sujeito no início da oração.

Traugott (informação verbal)⁹ divide o período moderno da língua em três fases: período inicial da idade moderna, período do inglês moderno e inglês contemporâneo ou inglês atual (PDE¹⁰).

O **período inicial da idade moderna da língua** corresponde ao momento em que o inglês começa a se expandir pelo mundo. Isto acontece como consequência da expansão do domínio britânico. De acordo com Gooden (2009), no ano da morte da rainha Vitória (em 1901), por exemplo, o império cobrirá mais de um quinto de todas as terras do planeta.

Como consequência desta expansão colonial, ocorrerá a expansão linguística do inglês, que não se deu de maneira uniforme em todas as regiões de colonização. Em locais onde a colonização se iniciou mais cedo, o inglês gradativamente será adotado pelas populações

⁶ Este dialeto dará origem ao dinamarquês moderno, após é claro, sucessivas transformações e influências.

⁷ Tradução do termo em inglês *Middle English* (tradução nossa)

⁸ Algumas diferenças entre um ou outro termo do binômio estão relacionadas ao contexto, como é o caso de *amity* e *friendship*. Apesar de ambos se deixarem traduzir por “amizade” em português, o primeiro vocábulo é mais formal e é utilizado em contexto político (AMITY, 2020). Outras diferenças parecem se dar mais no nível semântico, como é o caso de *pig* e *pork*. *Pig* se refere ao porco enquanto ser vivo ao passo que *pork* se refere à carne de porco, quando é servida em um prato, por exemplo. Um estudo mais aprofundado da semântica e do desenvolvimento destes binômios na língua inglesa ainda está por se fazer.

⁹ Informação fornecida pela professora doutora Elisabeth Closs Traugott, por ocasião do XII Seminário Nacional do Grupo Discurso & Gramática/ I Workshop on Grammaticalization of the Discourse and Grammar Research Group, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2007.

¹⁰ Sigla em inglês para *Present Day English*, ou em português, “inglês do tempo presente” (tradução nossa).

locais. Já os lugares onde o inglês assumirá um caráter mais secundário, com estatuto de língua oficial, a adoção da língua envolveu questões mais complexas.

Uma delas estava relacionada ao período em que se deu a colonização. Geralmente as áreas em que o inglês adquiriu um caráter mais marginal correspondiam àquelas em que a colonização se deu mais tardiamente. Outro fator que propiciava um caráter mais secundário ao inglês nestas regiões estava relacionado a quão esparsas eram as populações locais: quanto mais concentrada geograficamente era a população local, mais dificilmente o inglês penetrava.

Um último fator, também dificultoso à penetração do inglês na comunidade e a sua ampla adoção, estava relacionado a uma tradição escrita ou ao fato de a comunidade possuir alguma estrutura social organizada.

Do ponto de vista linguístico, a principal característica do inglês moderno, de maneira geral, está associada ao surgimento dos verbos auxiliares. O surgimento de novos itens ao inventário lexical da língua também será uma característica marcante em **todas as fases do inglês moderno**, devido ao contato cada vez crescente com novos povos.

Passo agora à seção seguinte, em que apresento aspectos da diacronia dos verbos de passado em inglês, focando no período do inglês arcaico e do inglês médio, estágios fundamentais para compreender a evolução destes verbos até os dias atuais.

3 Aspectos diacrônicos do passado dos verbos em inglês

Nesta seção, aborda-se o desenvolvimento diacrônico dos verbos de passado do inglês. A primeira subseção possui um caráter mais descritivo, apresentando o comportamento destes verbos no inglês arcaico e médio. Já a segunda subseção fornece uma explicação, por meio de uma análise linguística centrada no uso, sobre as modificações destes verbos ao longo do tempo.

3.1 As formas de tempo passado em inglês arcaico e em inglês médio

A forma dos verbos no passado em inglês atual é resultado do desenvolvimento histórico da língua, ou seja, os verbos nem sempre se comportaram da mesma forma.

No inglês arcaico, o verbo se comportava de forma muito diferente da dos verbos atuais, pois o paradigma flexional era muito mais “rico”, havendo muitos sufixos para marcar as categorias linguísticas de tempo e de pessoa (HOGG, 2002). Observe-se o quadro a seguir:

Quadro 1 - Conjugação do presente e do passado do indicativo do inglês arcaico *lufian*

Indicativo (verbo <i>lufian</i> “love” – amar)		
<i>Formas pronominais</i>	<i>Presente</i>	<i>Passado</i>
1 sing.	lufie	lufode
2 sing.	lufast	lufodest
3 sing.	lufað	lufode
Plural	lufiað	lufodon

Fonte: Hogg (2002, tradução nossa)

No quadro acima, é possível perceber que o rol de sufixos flexionais de que o inglês dispunha em seu período mais remoto era maior do que o atual. No presente do indicativo, notam-se diferentes sufixos para as três pessoas do singular e um único para as três pessoas do plural. Neste último caso, para se diferenciar da terceira pessoa do singular, o radical do verbo conservava a vogal temática “i”, após a qual se acrescentava a terminação –að.

O verbo conjugado acima pertencia à classe dos **verbos fracos**, isto é, verbos que ganhavam um sufixo dental tanto em sua forma pretérita como em sua forma de particípio passado¹¹. Este sufixo dental era o /d/ na maioria dos casos. Raras vezes, entretanto, ocorria a contraparte surda do fonema, ou seja, /t/. Segundo Hogg (2002), havia três classes (paradigmas) entre os verbos fracos, demonstrando que estes verbos estavam longe de formar uma classe homogênea.

Uma outra classe importante de verbos eram os **verbos fortes**. Correspondiam aos verbos mais antigos e mais frequentes do inglês arcaico. Estes verbos possuíam em comum o fato de formarem sua forma pretérita (passada) e suas formas de particípio passado por meio de **alternância na quantidade ou na qualidade**¹² da vogal da raiz. Este tipo de fenômeno não era exclusivo do inglês, já que era utilizado por outras línguas germânicas, recebendo o nome de **ablaut** (termo cunhado pelo indoeuropeísta do século dezanove Jacob Grimm).

Assim como ocorria com os verbos fracos, os verbos fortes não formavam uma classe homogênea, havendo sete subtipos (ou classes), conforme Hogg (2002). Cada subtipo se diferenciava, basicamente, pelo padrão de alternância vocálica, alguns dos quais exemplifico abaixo:

¹¹ Mantere aqui a nomenclatura das gramáticas mais tradicionais em língua inglesa, que diferenciam entre um **particípio presente** e um **particípio passado**. Ambos equivalem a formas nominais do verbo na tradição gramatical de língua portuguesa: o particípio presente corresponderia ao gerúndio e o particípio passado, ao particípio. Ao longo deste artigo, quando o vocábulo **particípio** for utilizado, sem especificação de tipo, subentenda-se particípio passado.

¹² A quantidade tem a ver com o fato de a vogal ser longa ou breve e a qualidade, ao fato de a vogal ser átona ou tônica, por exemplo.

Quadro 2 - Exemplos de paradigmas de verbos fortes no inglês arcaico

verbo	Infinitivo	passado singular	passado plural	particípio passado
I	<i>rīdan</i> ¹³	<i>rād</i>	<i>ridon</i>	<i>geriden</i>
II	<i>drīfan</i> ¹⁴	<i>drāf</i>	<i>drifon</i>	<i>gedrifon</i>
III	<i>sprecan</i> ¹⁵	<i>spræc</i>	<i>spræcon</i>	<i>(ge)sprecen</i>

Fonte: Hogg (2002, tradução nossa)

É perceptível da tabela acima que os verbos I e II apresentam alternância vocálica semelhante. Ambos alteram a vogal *ī* de seu radical para a vogal *ā* na forma do passado singular. Já no passado plural (que, apesar do nome, englobava também a segunda pessoa do singular) a vogal se altera para *i*. Permanece esta última vogal no particípio passado, acrescentando-se o sufixo flexional *-en*, presente em todas as formas de particípio dos verbos fortes.

Já o prefixo *ge-*¹⁶, apesar de muito frequente, não ocorria em todas as formas de particípio passado. Era opcional em alguns casos, como exemplificado pelo verbo III da tabela acima, com o prefixo entre parênteses. Considerando-se os três verbos, notamos que o paradigma exemplificado em III destoa de I e de II, constituindo, portanto, um paradigma diverso. Em outras palavras, o verbo em III pertencia a uma classe de verbo forte diferente da de I e II.

O traço acima das vogais das formas verbais do quadro 2 não necessariamente indica que a vogal é longa, pois há variação na convencionalização da escrita em inglês arcaico. Às vezes, o traço pode indicar um ditongo também¹⁷.

Como foi exposto até agora, os verbos fortes formavam paradigmas, e como tais, possuíam formas previsíveis. Isto é, para cada classe, a alternância da vogal da raiz exibida o mesmo padrão para as formas de passado e de particípio passado.

Uma outra classe importante de verbos era a constituída pelos **verbos anômalos**. Correspondiam a verbos cujos paradigmas não seguiam um padrão, diferentemente do que ocorria com os verbos fracos e fortes. Um exemplo de verbo deste tipo é o verbo *bēon* (ser ou estar), de onde deriva o verbo atual *to be*. Abaixo apresento a conjugação no presente e no passado do indicativo:

¹³ Correspondente ao verbo contemporâneo *ride* – andar de, cavalgar, viajar.

¹⁴ Correspondente ao verbo contemporâneo *drive* – impelir, empurrar, dirigir, conduzir.

¹⁵ Correspondente ao verbo contemporâneo *speak* – falar, discursar.

¹⁶ Percebem-se em inglês arcaico, mais uma vez, as semelhanças com os particípios em alemão e em holandês.

¹⁷ Para mais detalhes, sugiro a leitura de Hogg (2002) e Fennel (2001).

Quadro 3 - Conjugação do presente e do passado do indicativo do verbo *bēon/wesan* do inglês arcaico

Indicativo (verbo <i>bēon/wesan</i> “be” – ser ou estar)			
<i>Formas pronominais</i>	<i>Presente 1</i>	<i>Presente 2</i>	<i>Passado</i>
1 sing.	eom	bēo	wæs
2 sing.	eart	bist	wære
3 sing.	is	bið	wæs
Plural	sindon	bēoð	wæron

Fonte: Hogg (2002, tradução nossa)

O verbo ‘ser’ ou ‘estar’ possuía dois infinitivos no inglês arcaico: *bēon* e *wesan*. Como se nota, a forma infinitiva do atual verbo ser/estar em inglês se origina da primeira forma do infinitivo. Para o presente do indicativo, havia dois paradigmas de conjugação, que são indicados no quadro acima por meio dos numerais 1 e 2. Apesar de ambos os paradigmas serem usados no presente, o primeiro era mais frequente, ou seja, mais usado.

Percebe-se a semelhança do paradigma do presente 1 com algumas formas da conjugação do verbo *to be* no inglês atual. A primeira pessoa do singular no tempo presente, por exemplo, lembra a forma atual *am* e a forma de terceira pessoa do singular é idêntica à forma atual para a mesma pessoa e número.

A forma que destoa, comparando-se com o inglês contemporâneo, é *sindon*¹⁸. Isto acontece porque ela foi substituída pela forma *aron*, que apesar de ser registrada em textos de inglês arcaico, parece ser de origem escandinava, segundo defende Hogg (2002, p. 36). Harper (2020) registra, de fato, que a forma *aron* era usada em Nortúmbrio e em Mércio. Neste último dialeto, era realizada pela forma variante *earun*.

Para o passado, usavam-se as formas passadas de *wesan* que, mais uma vez, lembra muito o paradigma das formas passadas do inglês corrente: *wæs* assemelhando-se à forma atual *was* e *wære*, à forma atual *were*.

Parte da irregularidade dos verbos anômalos se deve ao fato de serem formas supletivas, isto é, algumas formas do paradigma de um verbo advêm de formas de outro verbo, lexicalmente distinto. Por exemplo, um outro verbo anômalo era *gān* (*go* – ‘ir’), cuja forma pretérita no indicativo era *ēode*, que apesar de etimologia desconhecida (talvez do Gótico, segundo HARPER, 2020) certamente não pertencia ao paradigma de *gān*. Durante o Inglês Médio, este verbo continuará sendo anômalo, mas tendo sua forma supletiva *ēode* substituída por *went*, passado do verbo *wend*¹⁹ (‘ir’, ‘dirigir-se a’).

Durante o Inglês Médio, as distinções entre verbos fortes, fracos e anômalos se mantiveram. Entretanto, na passagem do inglês arcaico para o médio, houve redução no número de classes entre estes verbos. Além disso, houve migração de uma categoria para

¹⁸ Convido o leitor a comparar os paradigmas do presente do indicativo do quadro 3 com o verbo ser/estar do alemão e do holandês contemporâneos, *sein* e *zijn*, respectivamente e notar as semelhanças!

¹⁹ Segundo Wehmeier (2000), trata-se de um verbo muito antigo e restrito ao uso literário.

outra, por exemplo, um verbo que anteriormente era forte, passou a ser fraco (processo muito comum)²⁰. Por essa razão, a quantidade de verbos fortes se reduzirá drasticamente, e a de verbos fracos, aumentará.

Um último aspecto a ser mencionado é que nem todo verbo irregular no inglês contemporâneo deve sua irregularidade a um verbo forte²¹ ou ao fato de ter sido um verbo anômalo. Outros processos fonéticos entre os antigos verbos fracos também foram responsáveis pela irregularidade dos verbos no inglês atual, além das razões que serão explicitadas na próxima subseção.

3.2 A explicação da abordagem centrada no uso para o passado dos verbos ingleses ao longo do tempo

Em Linguística, a abordagem centrada no uso é bem recente. É herdeira teórica de abordagens que se centram no uso linguístico e na situação comunicativa, por oposição a abordagens formalistas (cujo foco é a forma linguística). Atribui-se também grande importância à frequência e à atuação de processos cognitivos (CARMO SANTOS, 2018).

Em uma abordagem centrada no uso²², acredita-se que a gramática, entendida como o conjunto de regras utilizadas pelos falantes, é resultado de construções que são rotineiramente utilizadas por eles. Quer dizer, a gramática se forma (e ao mesmo tempo vai se modificando) com base em itens e construções de relativa frequência. As construções mais utilizadas exercem um impacto sobre a representação mental dos falantes, alterando constantemente sua gramática.

Para Bybee (2010), os processos cognitivos mais importantes são aqueles que atuam sobre todas as áreas da cognição²³, denominados pela autora **processos cognitivos de domínio geral**. Estes processos são dinâmicos e não exclusivos da linguagem, por isso são considerados de **domínio geral**. São cinco estes processos que, além da **analogia**, englobam: *chunking*, categorização, representação mnemônica rica e associação transmodal. Apenas a analogia será alvo desta subseção.

Para a autora, a explicação sobre a manutenção da forma passada dos verbos no inglês contemporâneo está relacionada ao processo de analogia. Dois tipos de **analogia** “entram em jogo”: o **nivelamento analógico** e a **extensão analógica**.

O primeiro tipo de analogia explicaria o surgimento de formas (de passado) regulares ao longo do tempo. Para Bybee, os verbos que se “regularizaram”, isto é, que passaram a ter

²⁰ Como mostrarei na próxima subseção, o inverso também ocorria, apesar de ter sido menos frequente na língua.

²¹ Apesar de a maioria dos verbos considerados irregulares no inglês contemporâneo ter se originado de um **verbo forte**, o que eu quero salientar neste parágrafo é a **não-exclusividade** desta última classe de verbos como fonte para os **verbos irregulares** no inglês atual.

²² Utilizo-me aqui do artigo indefinido porque não se pode falar em uma única abordagem centrada no uso. O que se tem, na verdade, é um conjunto de abordagens que comungam de pressupostos mais gerais, mencionados neste parágrafo e nos anteriores.

²³ Em psicologia, além da linguagem, processos como atenção, memória e emoção são também considerados processos cognitivos.

uma forma passada por meio do acréscimo do fonema dental (o sufixo *-(e)d*), correspondem aos verbos irregulares que eram menos frequentes na língua. Já os verbos que hoje continuam irregulares correspondem àqueles cuja ocorrência era bem maior no idioma.

No processo de nivelamento analógico, muito frequente nas línguas do mundo, uma forma regular é criada aplicando-se uma construção regular (ou seja, um padrão²⁴ regular) ao elemento base ou ao elemento mais frequente do paradigma (BYBEE 2010, p. 66). Por exemplo, a forma de passado do verbo *leap* ('pular', 'lançar-se', 'saltar') era irregular, *leapt*. Devido ao fato de os verbos regulares, de maneira geral, terem se tornado mais frequentes ao longo da história da língua²⁵, o padrão regular (com o acréscimo do fonema dental) se sobrepôs à forma mais frequente do verbo, isto é, a sua base (*leap*).

O fenômeno de nivelamento analógico fez coexistir então, junto à forma irregular do verbo, uma forma regular (*leaped*) que passou a competir com sua forma mais arcaica. Entretanto, de maneira geral na língua, houve a tendência de as formas irregulares serem suplantadas pelas formas regulares, ao invés de apenas coexistirem com elas.

Assim, de acordo com Bybee, o fenômeno de nivelamento analógico está no centro da **regularização de verbos irregulares**, que vêm se tornando cada vez **mais frequentes**. Nos casos em que ainda há (no inglês atual) coexistência de formas (uma regular e outra irregular), os dicionários da língua registram-nas, como acontece com os verbos *weep* ('chorar, lamentar' *wept/weeped*) e *creep* ('rastejar, engatinhar' *crept/creeped*), por exemplo.

Por fim, a autora registra ainda a possibilidade de **verbos regulares terem se tornado irregulares**. Este fenômeno ficou a cargo do segundo tipo de analogia mencionado antes: a extensão analógica. É um processo muito **menos comum**, mas tal qual ocorre com o nivelamento analógico, é preciso que o padrão irregular que se aplicará à forma regular seja muito frequente. Em outras palavras, é necessário a um determinado número de verbos irregulares compartilhar um mesmo paradigma, a fim de que possa atrair novos membros.

Como exemplo deste último tipo de analogia, Bybee (2010, p. 68) cita o caso de dois padrões verbais responsáveis pela irregularização de muitos verbos em inglês: os padrões semelhantes ao verbo irregular *sing/sang/sung*²⁶ e aqueles de verbos semelhantes a *wring* ('prensar', 'torcer(-se)').

Os dois padrões se assemelham pelo fato de formarem a sua forma participial por meio de alternância na vogal da raiz, utilizando a vogal **u**. Assemelham-se também por possuírem consoante nasal (-n, -m ou -ŋ) em coda na forma básica do verbo. Diferenciam-se por conta de o primeiro padrão (com base no verbo *sing*) possuir uma forma diversa para o passado e

²⁴ Utilizo aqui o termo **padrão** como sinônimo ao termo **construção**, já que foge ao escopo deste artigo adentrar em todas as questões teórico-terminológicas que a utilização do vocábulo **construção** implica. Para um detalhamento acerca destas questões, sugiro uma consulta ao capítulo 5 de Bybee (2010) e à obra de Traugott e Trousdale (2013).

²⁵ Percebe-se aqui como se deu a diacronia dos verbos de passado em inglês. Se antes, no inglês arcaico, as formas com alteração de vogal na raiz (os verbos fortes) eram mais recorrentes na língua, com o passar dos séculos, foram as formas com o sufixo dental que passaram a se tornar mais frequentes.

²⁶ Dentre outros verbos que seguem esse padrão, Bybee (2010, p. 68) cita *begin* ('começar'), *swim* ('nadar'), *run* ('correr') e *drink* ('beber'), por exemplo.

para o particípio. Na forma passada, estes verbos faziam alternância vocálica na raiz por meio da vogal **a**.

De todo modo, a semelhança de padrões entre estas duas classes de verbos foi responsável pela regularização de muitos verbos na história do inglês. Muitos verbos que possuíam uma consoante velar em coda passaram a seguir estas duas classes verbais (BYBEE 2010, p. 68). Foi o que aconteceu com verbos como *sling* ('atirar (com estilingue)', 'arremessar'), *string* ('enfileirar') e *dig* ('cavar', 'escavar'), por exemplo.

Passo agora à seção seguinte, em que teço considerações sobre os verbos irregulares no inglês contemporâneo. Realizo também algumas considerações sobre o ensino.

4 Os verbos irregulares no inglês atual

Esta seção trata das questões do inglês contemporâneo. Na primeira subseção, apresenta-se a proposta de Steinberg (1985) para uma sistematização dos verbos irregulares do inglês e na segunda, possíveis implicações pedagógicas sobre o que foi exposto neste artigo.

4.1 Visão geral das formas de passado dos verbos em inglês atual

No inglês atual, a oposição **verbo forte/fraco/anômalo** foi substituída pela oposição **verbo regular/irregular** (cf. subseção 3.1). Os verbos regulares correspondem àqueles que recebem o morfema flexional de passado *-ed*, já os irregulares, aos que não recebem morfema algum. Nos manuais e materiais didáticos, os verbos irregulares são apresentados de forma muito breve, aconselhando-se que sejam memorizados na maioria das vezes, dada a sua imprevisibilidade de forma. Assim, são considerados verbos assistemáticos.

Entretanto, Steinberg (1985) apresenta uma proposta inovadora para os verbos irregulares do inglês que, ao meu ver, mostra-se relevante para o ensino da língua. Apesar de buscar um empreendimento maior em sua obra, a saber, descrever os morfemas da língua inglesa como um todo, a autora acaba por sistematizar os verbos irregulares da língua, cuja proposta é apresentada por meio do quadro abaixo:

Quadro 4 - Padrões para os verbos irregulares do inglês contemporâneo

tipos de padrão		Exemplos
1	/ə/	como em <i>sit</i> , <i>put</i> e <i>hit</i>
2	/ə/ + alternância vocálica na base	<i>ride/rode</i> ; <i>freeze/froze</i> ; <i>give/gave</i>
3	/t/ + alternância vocálica na base	<i>sleep/slept</i> ; <i>teach/taught</i> ; <i>buy/bought</i>
4	/d/ + alternância vocálica na base	<i>sell/sold</i> ; <i>hear/heard</i> ²⁷ ; <i>say/said</i>
5	/t/ após fonema sonoro	<i>dream/dreamt</i> ; <i>burn/burnt</i> ; <i>build/built</i>
6	passado simples com supletividade	be – was/were; go/went

Fonte: quadro construído com base em Steinberg (1985)

Para a autora, a maioria dos verbos irregulares (a única exceção é o padrão 6) apresenta um alomorfo²⁸. Juntamente com este morfema, podem ocorrer na base verbal outros fonemas (ou não). Longe de “entrar” na questão da alomorfia, que não é o objetivo deste artigo, interessa-nos a sistematização de sua proposta teórica. No quadro acima, as formas verbais separadas por barra indicam que a forma verbal à esquerda corresponde à forma básica do verbo (cf. seção 1) e à direita, à forma de passado.

O primeiro padrão detectado por Steinberg consiste em uma ausência de marcação para o passado, que é representado pelo símbolo (ə), isto é, um morfema zero. Desta maneira, o passado da forma verbal deste primeiro padrão consistiria em uma não-realização morfêmica após a base verbal.

O segundo padrão, à semelhança do primeiro, também inclui um morfema zero. Contudo há, além disso, alternância vocálica na base verbal. Como se sabe, este fato contempla a herança do inglês arcaico, cuja alteração do tempo verbal para o passado se dava por alteração na vogal da raiz do verbo.

O terceiro e quarto padrões também, à semelhança do segundo padrão, contemplam alternância vocálica na base verbal. No terceiro caso, entretanto, além da alternância da vogal da base, há o acréscimo do fonema /t/. Já no quarto caso, o fonema acrescentado à base é /d/.

O quinto caso se caracteriza pela presença do fonema dental /t/ após um som sonoro da base. Por fim, Steinberg captura as formas anômalas, heranças também do inglês arcaico, sob o rótulo **supletividade** que, como já exposto neste artigo, corresponde às formas de um dado paradigma que são oriundas de um outro verbo, lexicalmente distinto. Passo agora a última subseção, em que exponho as implicações pedagógicas sobre tudo o que foi exposto neste artigo.

²⁷ Neste verbo, a alteração vocálica se dá na pronúncia, não na grafia.

²⁸ Entende-se por alomorfo a variação na realização de um morfema em um contexto específico. No nosso caso, a alomorfia em questão corresponde a uma variação no morfema de passado (-ed). Desta forma, por ser irregular, o verbo portará uma outra marcação para o passado (o alomorfo), diferente da do verbo regular.

4.2 Implicações pedagógicas

Certamente, o ensino dos verbos de passado em inglês, em especial o dos verbos irregulares, representa um desafio para qualquer professor do idioma. Primeiramente, devido à imprevisibilidade de paradigma, isto é, não há elemento algum na estrutura de um verbo que nos ajude a saber se ele será regular (e portanto receberá o sufixo flexional) ou irregular.

Em segundo lugar, o professor de língua é constantemente interpelado acerca dos aspectos arbitrários do conteúdo que ensina (as exceções às “regras”, por exemplo), o que, no caso dos verbos irregulares do inglês, torna-se muito visível.

Neste sentido, o quadro proposto na subseção anterior, com base em Steinberg (1985), fornece uma grande contribuição, uma vez que sistematiza os principais processos morfofonológicos e semânticos que ocorreram na língua ao longo do tempo, como foi demonstrado neste artigo.

Realizando uma breve digressão aqui, lembro-me das várias vezes em que fui indagado pelos meus alunos sobre a semelhança entre as formas irregulares de muitos verbos, como *run* e *swim*, por exemplo. Isto é uma demonstração, por assim dizer, do caráter intuitivo da aprendizagem de uma língua, em que seus aprendizes (e usuários) buscam padrões a todo momento (validando, em um sentido mais amplo, a analogia como um processo da cognição humana, que ocorre a todo momento). Como demonstrei na seção 2, meus alunos estavam certos, isto é, há uma relação entre os dois verbos citados.

Desta forma, incorporar a proposta do quadro 4 como estratégia de ensino dos verbos irregulares em língua inglesa só tem a colaborar, pois revela que estes verbos seguem padrões. Acredito que se o aluno compreender, por exemplo, que os verbos *sit* e *put* pertencem a um mesmo padrão, provavelmente terá menos chances de “errar” a forma passada destes dois verbos.

Vale lembrar que o quadro 4 também contempla questões fonético-fonológicas. Por exemplo, apesar de o verbo *read* (‘ler’) assemelhar-se ao padrão 1 no referido quadro, ele pertence, na verdade, ao padrão 2, uma vez que há alternância vocálica na base verbal no passado.

Demonstrei também, neste artigo, a íntima relação entre estágios anteriores da língua e sua realidade sincrônica. Assim sendo, não há como mencionar uma ignorando a outra. Não sugiro aqui, contudo, que sejam apresentados aos alunos todos os aspectos históricos e linguísticos que envolvem o desenvolvimento destas formas verbais. Negá-las também não é possível. Logo, caberá sempre ao docente julgar os aspectos que são pertinentes ao grupo a que leciona.

Por fim, o presente trabalho mostra a relevância de se considerar as contribuições da linguística teórica (neste artigo, representada por meio da proposta de BYBEE (2010)) para o contexto de sala de aula. É estabelecendo um diálogo entre elas que o professor poderá encontrar soluções para desenvolver o pensamento crítico de seus alunos acerca dos fenômenos da linguagem. Procedendo desta forma, o docente contribuirá para que a

aprendizagem da língua não se reduza a uma simples memorização de regras, preocupação esta que também se mostra verdadeira para o ensino de língua materna.

5 Conclusão

O principal objetivo deste artigo foi demonstrar que a arbitrariedade sincrônica dos verbos de passado em inglês é apenas aparente, pois se levarmos em consideração a diacronia da língua, veremos que há uma relação clara entre diacronia e sincronia.

Demonstrei que a formação do tempo passado em inglês no modo indicativo era mais complexa do que a do inglês atual. Em tempos mais remotos da língua (fase do inglês arcaico), os verbos formavam seu passado levando-se em consideração o tipo (se era um verbo fraco, forte ou anômalo) e a classe a que pertenciam. Com o passar dos séculos, o inglês foi perdendo muito de seu sistema flexional, graças a influências externas (o contato com o dinamarquês e o francês, este último trazido pelos normandos). Consequentemente, o antigo paradigma de conjugação verbal mudou, de modo gradativo.

Houve também reordenação entre os tipos dos verbos: verbos que eram fracos passaram a ser considerados fortes e vice-versa. Este aspecto é explicado pela abordagem centrada no uso de Bybee (2010), para quem o processo cognitivo de analogia foi fundamental: a passagem de verbos fortes a fracos foi o processo mais comum e se deu por meio de nivelamento analógico; já o menos comum, isto é, a passagem de verbos fracos a fortes se deu por meio de extensão analógica.

Hoje em dia, as gramáticas e manuais mais tradicionais de ensino de língua inglesa substituíram a oposição entre verbo fraco, forte e anômalo por uma entre verbos regulares e irregulares.

Por fim, sugeri que a tradicional divisão entre verbos regulares e irregulares, sem as devidas contextualizações, contribuem para um ensino arbitrário, calcado em regra e memorização. Ao invés disso, propus que aspectos linguístico-históricos sejam levados em consideração no ensino. Propus também que o ensino dos verbos irregulares leve em consideração os padrões existentes dentro deste grupo, para o qual o quadro apresentado na seção 4, com base em Steinberg (1985), tem muito a contribuir.

Referências

AMITY. Dicionário online Merriam-Webster. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/amity>> Acesso em 20 de abril de 2020.

BYBEE, Joan. **Language, usage and cognition.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010

CARMO SANTOS, Cassiano Luiz do. **A construcionalização de segundo, conforme e pelo que.** Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras. Tese de doutorado, 2018.

CORNISH **LANGUAGE.** Wikipedia. Disponível em:
<https://en.wikipedia.org/wiki/Cornish_language> Acesso em 20 de abril de 2020.

ECKERSLEY, C. E; ECKERSLEY, J. M. **A comprehensive English grammar for foreign students.** London: Longman, 1960.

FENNEL, Barbara A. **A history of English: a sociolinguistic approach.** Oxford: Blackwell Publishing, 2001.

GOODEN, Philip. **The story of English: how the English language conquered the world.** London: Quercus, 2009.

GREENBLATT, Stephen; ABRAMS, M. H. (eds.) **The Norton Anthology of English Literature.** Vol I. London: Norton, 2005.

HARPER, Douglas. Dicionário online **Online Etymology Dictionary.** Disponível em: <<https://www.etymonline.com/>> Acessado em 20 de abril de 2020.

HOGG, Richard. **An introduction to Old English.** Edinburgh University Press, 2002.

HORNBY, A S; WEHMEIER, Sally. (org.) **Oxford Advanced Learner's dictionary.** New York: Oxford University Press, 2000.

SKEAT, Walter W. **The concise dictionary of English etymology.** Wordsworth Editions limited, Hertfordshire, 2007.

STEINBERG, Martha. **Morfologia inglesa: noções introdutórias.** São Paulo: Editora Ática, 1985.

TRAUGOTT, Elisabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. **Constructionalization and Constructional Changes.** Oxford, Oxford University Press, 2013.

Como citar

SANTOS, Cassiano L. C. Os verbos irregulares em língua inglesa: das origens a uma proposta pedagógica. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 265-279, jul./dez. 2020.

O ensino de língua inglesa e a cultura do *smartphone*

Mayra Moreira

Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Professora de Língua Inglesa na Rede Municipal de Caxias do Sul

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2661-3780>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2067609567819538>

E-mail: maymore@yahoo.com

Data de submissão: 30/04/2020 | Data de aprovação: 16/08/2020

1 Introdução

A escola é o principal espaço em que circulam os saberes sistematizados e onde há a conexão entre a ciência e os conhecimentos que dizem respeito ao cotidiano dos educandos. Por isso, faz-se necessário adequar constantemente o currículo, as metodologias e os métodos de ensino-aprendizagem, para corresponder ao desenvolvimento da sociedade de cada época. Ao longo da história da educação, muitas inovações e reformas nos sistemas de ensino foram realizadas com o intuito de adaptar e conformar a escola a seu tempo. As novas tecnologias são decorrentes do desenvolvimento alcançado pelo ser humano e têm um papel fundamental no âmbito da inovação, inclusive no que se refere à inserção dos novos recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem. A evolução das ciências e do mundo de forma geral faz com que a linguagem e a forma de entender e teorizar seus usos e formas de aprendizagem sofram mudanças. Nos dias atuais, a produção cultural, a comunicação e a conectividade entre os seres humanos ganham cada vez mais espaço.

Séculos atrás, povos culturalmente distantes não teciam relações econômicas ou sociais além das que a necessidade de comércio ou de sobrevivência lhes impunha. No entanto, esses poucos fios condutores fomentavam o contato entre culturas que, quando postas lado a lado, traziam como consequência impactos linguísticos ao dominante e ao dominado, ao anfitrião e seu convidado e ao vendedor e seu comprador, acarretando cruzamentos de elementos culturais e intercâmbio de itens lexicais. Com o passar dos séculos e com a evolução da tecnologia, os homens provocaram o aumento das relações interpessoais entre comunidades de hábitos distintos, fazendo com que a sociedade flexibilizasse suas representações e práticas culturais. Atualmente, percebemos empiricamente que culturas dos mais diferentes grupos interagem entre si em diferentes meios. Intercâmbios de hábitos alimentares, vestuário, formas de lazer e tecnologia são tecidos todos os dias e, assim, realizamos trocas, de forma simbólica, entre culturas e línguas. Já há algum tempo é possível observarmos, em nossos territórios, a inserção de informações, vivências e elementos artísticos que não pertencem ao que se convencionou como idioma nacional. Sendo assim, a circulação de informações, produtos e elementos culturais representantes de outros “estilos de vida” acontece, cada vez mais, de forma rápida, diversificada e sutil, interferindo paulatinamente em nossas práticas diárias.

Refletir e pesquisar sobre a influência da presença da Língua Inglesa em produtos tecnológicos, utilizados para entretenimento e interações diárias, pode auxiliar a compreender como essa nova forma de consumo e contato linguístico com diferentes linguagens pode ser utilizada no processo ensino-aprendizagem. Quando o avanço tecnológico adentra as salas de aula, deve estar acompanhado de métodos de ensino-aprendizagem condizentes, pois a tecnologia pode ser grande aliada da educação formal na ampliação e no aperfeiçoamento da habilidade de comunicação e na resolução de problemas cotidianos. Atualmente, tanto estudantes quanto professores utilizam para trabalho ou lazer e se beneficiam de aplicativos em *smartphones*¹ no seu dia a dia, o que faz dos aparelhos de celular uma ferramenta atual e conectada com a realidade do processo de comunicação da sociedade em que vivemos. Apesar de haver leis contrárias, a permissão do uso contextualizado e pedagógico desses aparelhos possibilita, muitas vezes, a aplicação prática do conhecimento científico tecnológico em prol do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em sala de aula.

2 Teorias que embasam o ensino de línguas

Para falar sobre ensino de línguas, primeiro é preciso conhecer e compreender que cada metodologia de sala de aula é pautada em alguma teoria. As metodologias e abordagens para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), de maneira geral, são pautadas nas teorias sobre aquisição de linguagem revisitadas neste estudo. A aquisição da linguagem é um acontecimento tão extraordinário quanto inquietante no decorrer do desenvolvimento humano que diferentes áreas da ciência buscam, ao longo dos anos, compreender e explicar. As perguntas que linguistas, psicólogos, neurocientistas e profissionais de diversas áreas buscam responder são: Como o ser humano transforma sua existência através da habilidade linguística que adquire nos primeiros anos de vida? Como ocorre essa aquisição? Quais são os elementos envolvidos nesse fenômeno? Quais são os fatores que influenciam no processo de aquisição da linguagem?

O início das pesquisas sobre a aquisição da linguagem teve como impulso os estudos da psicologia behaviorista, também denominada comportamentalista, que teve como principais representantes os teóricos americanos Bloomfield e Skinner. A teoria behaviorista influenciou o campo da psicologia e da linguística nas décadas de 40 e 50 na Europa e nos Estados Unidos com a crença de que o desenvolvimento de qualquer habilidade (simples ou complexa) dava-se através da formação de hábitos desenvolvida através de imitação – estímulo – reforço. Atualmente, o Behaviorismo, embora ainda utilizado, não é mais um modelo dominante no estudo da aquisição ou no ensino da linguagem. Uma das razões apontadas para a perda de força dessa teoria é o desenvolvimento da neurociência que buscou novos conhecimentos sobre o funcionamento interno do cérebro, abrindo margens para conceitos mais cognitivos e menos comportamentais. Outra razão é a evolução de teorias que

¹Preferiu-se fazer referência ao modelo *smartphone* no ensaio, e não a outros tipos de aparelhos celulares, porque “as lojas” de outros tipos similares cobram do usuário por qualquer aplicativo que é fornecido de graça no modelo escolhido.

afirmam que o comportamento não depende tanto dos estímulos, mas sim da história e do ambiente do indivíduo.

A abordagem que considero fornecer a estrutura deste trabalho advém do interacionismo social. Neste ensaio as principais ideias de Vygotsky estarão relacionadas ao ensino de línguas. De acordo com Lightbown e Spada (1999), os teóricos interacionistas defendem que o desenvolvimento da linguagem é o resultado das habilidades humanas de linguagem e o ambiente onde elas são utilizadas. Uma das mais fortes posições da teoria interacionista foi a teoria sociocultural do processamento mental humano de Lev S. Vygotsky, a partir da qual o teórico concluiu que a linguagem se desenvolve inteiramente pela combinação das capacidades biológicas do ser humano, o seu meio histórico e a interação social a qual é exposto. Para a teoria socioconstrutivista, a linguagem é fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento e suas proposições sobre a formação de conceitos nos levam a refletir sobre a relação entre o pensamento e a linguagem e a mediação cultural existente nessa relação. Sob este ponto de vista, a linguagem serve primeiramente ao propósito da comunicação entre sujeitos, mas também simplifica a experiência organizando o mundo real em conceitos que são compartilhados pelos falantes de uma mesma língua. Vygotsky aponta em sua teoria que o funcionamento das propriedades mentais pode ser entendido pela investigação do meio em que esse falante vive e pelas habilidades linguísticas que foram desenvolvidas para o uso em tarefas comunicativas necessárias nesse meio. Na abordagem vygotskiana, a passagem das funções psicológicas elementares para as superiores ocorre pela mediação proporcionada pela linguagem que intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança, as quais são alcançadas por meio de interações com os sujeitos mais experientes do seu grupo social. Lightbown e Spada (1999) afirmam que, de acordo com Vygotsky, uma criança está apta a avançar a um nível mais elevado de linguagem em um ambiente interativo encorajador do que ela seria capaz de maneira independente. Esse desenvolvimento possível apenas através da interação é denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e representa o espaço entre a capacidade inata maturada por si só e a capacidade desenvolvida em interação com outro falante que já maturou outros princípios e parâmetros. Sobre os estudos que originaram a noção da ZDP Luria (2001) afirma:

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. (LURIA, 2001, p. 27)

O conceito de ZDP é sem dúvida central na teoria sociocultural, pois propõe como fundamental a influência de mediadores entre o real e o conceitual dos falantes mais experientes sobre os indivíduos que estão em fase de aquisição. Essa mediação é o mecanismo através do qual atividades socioculturais externas são transformadas em processos mentais internos que se internalizam através da língua. Outro ponto fundamental ao entendimento do conceito da zona de desenvolvimento proximal é o mecanismo de *scaffolding*, o qual faz alusão a um andaime de construção civil, no qual o professor ou outro falante com suas habilidades e competências linguísticas melhor desenvolvidas pode “buscar” o aprendiz no nível de

conhecimento em que se encontra e então levá-lo a níveis mais elevados, o que não seria possível sem este andaime (mediador e/ou facilitador). Tanto a ZDP quanto o *scaffolding* reforçam o constructo central da teoria de Vygotsky, a mediação como forma de aquisição da linguagem.

No caso do processo de ensino-aprendizagem, a relação educador-educando em sala de aula deve ser uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento e o educador assume um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente que facilitará ao aprendiz a aprendizagem da linguagem através de tarefas que o façam pensar a língua ou sobre a língua. Por essa razão cabe ao professor considerar o que o aluno já sabe e respeitar sua bagagem cultural e intelectual para a construção da aprendizagem. As tarefas são contextualizadas de acordo com o mundo em que o aprendiz está inserido e sempre buscam um pouco mais deste. Tendo em vista que o uso dos *smartphones* faz parte do contexto sociocultural da maioria dos estudantes, existe a possibilidade de eles constatarem, com o auxílio de seus pares mais críticos e maduros ou dos professores (ZDP), que os seus aparelhos podem ser uma ferramenta de ensino e aprendizagem. Aos professores e administradores das escolas, cabe perceber que o uso de jogos, aplicativos ou até a observação e comparação das configurações dos *smartphones* podem servir de meio para o processo de *scaffolding*, no qual quem auxilia a “subida” do estudante continua sendo o professor e que “cabo-guia” agora é pequeno e cheio de tecnologia. Inclusive a questão do sinal de internet pode ser uma forma de ensino-aprendizagem contextualizada que contribui para a interação, socialização e formação de um cidadão crítico.

3 A cultura do *smartphone*

Quando se questiona um grupo de sujeitos de diversas áreas sobre o que é um produto cultural, obtêm-se as mais diversas explicações. A ideia central mais recorrente entre as respostas é a de que produto cultural pode ser tudo que já foi feito pelo homem. Assim, pode-se, neste trabalho, partindo dos conceitos de Geertz (2008), inspirados em Weber, compreender a cultura como um sistema de significados criados pelo homem e ao qual ele está preso. Os *smartphones* e seus jogos *online* ou *offline* se reproduzem como fenômeno social, garantindo-lhes a manutenção, a transmissão e uma evolução contextualizada e a sua utilização espontânea nos momentos de lazer tornou-se um costume. Esse fenômeno, de acordo com Castells (2005), deve-se ao que o autor chama de revolução tecnológica informacional, a qual possibilitou que, desde a década de 1970, o mundo fosse integrado em teias globais de informações instrumentais. Acreditando que o processo de ensino-aprendizagem e a cultura são dinâmicos, não se pode ignorar o fato de ambos estarem em constante mudança, apesar de não na mesma velocidade.

Desde o fim do século XX, grandes mudanças culturais e linguísticas foram ocasionadas pela evolução exponencial da exposição à língua inglesa entre usuários de *smartphones*.

Através da tecnologia digital dos telefones celulares é possível processar as mais diversas formas de informação (textos, fotos, vídeos, jogos, etc.) e distribuí-las para uma rede complexa de usuários em diversos países, com falantes de diversas línguas. Isso faz aumentar, de forma considerável, a velocidade da troca cultural entre as comunidades, o que, de acordo com Kesnki (2007, p. 34), fez com que passássemos a ter “uma relação mais pessoal e dinâmica com a informação e interação mais frequentes com as fontes, sejam elas pessoas ou bancos de dados localizados em qualquer lugar do mundo”. A interatividade digital não necessita mais de um computador e um *modem*, o *smartphone* guardado no bolso nos garante acesso à *Internet* e a todo tipo de produto cultural distribuído por ela. Essa nova lógica das redes influencia o dia a dia dos grupos socioculturais, incluindo aqui a comunidade escolar, bem como a ampliação de seu acervo lexical.

Conforme escrito anteriormente, este ensaio tem como pressuposto o processo de ensino-aprendizagem e a cultura como produto da interação humana, nas quais os grupos sociais e linguísticos ampliam e ressignificam seu vocabulário através do contato com produtos criados por grupos com características, incluindo o léxico utilizado, diferentes das suas. Neste sentido, cabe refletir como os telefones celulares e suas plataformas de jogos importam, exportam e criam lexias e, por esse motivo, têm papel de destaque na constituição da cultura, no uso socialmente aceito e na aprendizagem de itens lexicais da língua inglesa por falantes de língua portuguesa.

De acordo com Leffa e Pinto (2014, p. 358), a propagação dos jogos tem despertado a atenção dos pesquisadores na área da educação quando se percebe que, durante o jogo, as pessoas estão motivadas e desenvolvem “habilidades e conhecimentos, às vezes em alto grau de complexidade”. Além disso, os mesmos autores (2014, p. 360) afirmam que estudos sobre ensino de línguas mostram que os “*games* podem contribuir significativamente para sua aprendizagem, principalmente nos estágios iniciais”. Devido à grande oferta e à imensa variedade de dispositivos no mercado, o celular é um dos aparelhos tecnológicos mais inclusivos e acessíveis à população. O poder de sedução dos jogos de celular é tão grande que não há, por exemplo, uma faixa etária que não tenha contato com eles. Devido a sua importância e impacto cultural, a hipótese de que o vocabulário utilizado nesses jogos também impactará e penetrará na cultura e no léxico de seus usuários torna-se justificável.

Além do poder de sedução representado pela tecnologia e pelo *design*, os jogos de celular têm chamado a atenção de pesquisadores pelo seu poder de motivação e de concentração sobre os usuários. De acordo com Branco e Pinheiro (2006, p. 2), a valorização do elemento narrativo nos jogos tornou as tarefas e as personagens mais complexas, buscando a imersão do “*gamer* dentro do universo proposto, seduzindo-o. Um processo a um só tempo específico, mas também similar ao de outras mídias dentro da indústria do entretenimento”. Dessa forma, os jogos são produtos culturais que representam, assim como os quadrinhos, o cinema ou a literatura, uma maneira de expressão com especificidades que podem ser utilizadas nas práticas de ensino-aprendizagem.

Durante as leituras sobre jogos de celular e ensino de línguas, observou-se, por exemplo, uma especificidade lexical que vai além do decalque entre língua portuguesa e

inglesa, a qual consiste na opção dos autores em utilizar *game* e *gamers* como termos específicos para jogos eletrônicos e seus praticantes os quais não podem ser traduzidos para evitar a confusão com qualquer outro tipo de jogo ou de jogador. A escolha pelos termos *game* e *gamers* neste caso, opção dos autores, foi academicamente motivada, mas o que se busca neste ensaio é refletir sobre o fato de que a grande parte da população que aprendeu e, conseqüentemente, agregou lexis em língua inglesa à sua fala não percebe que passou por um processo de aprendizagem informal de uma língua estrangeira.

4 Permissão para o uso de *smartphones* nas aulas de língua inglesa

Um dos pontos mais críticos das aulas de língua inglesa é conseguir que os estudantes participem efetivamente das atividades. Nesse contexto, os *smartphones* podem facilitar na diminuição das barreiras emocionais e das dificuldades de interação que muitos estudantes têm em sala de aula. Por ser um aparelho que desenvolve diversas habilidades diferentes das trabalhadas e exigidas na maior parte das aulas, a utilização do *smartphone* para conhecer o significado e a pronúncia de palavras novas e para realizar diversas atividades possibilita que outros estudantes, além dos que costumeiramente se destacam em língua inglesa, demonstrem seus potenciais. Dessa forma, a turma é exposta ao aprendizado de língua inglesa como um motivo para a interação e a resolução de problemas de várias ordens, permitindo uma melhor formação cidadã, bem como um maior aproveitamento dos conteúdos propostos.

Em contrapartida, há os que condenam o uso do *smartphone* durante o período de aula ou até dentro do ambiente escolar em decorrência dos problemas mais comuns de qualquer sala de aula, tais como: se estiver ligado durante a aula, pode tirar a atenção dos estudantes; se tocar, ele pode atrapalhar a aula. Há também a preocupação sobre a possibilidade de o estudante ouvir música, acessar jogos, desmoralizar a imagem de alguém, além de usar como cola. Em 04 de janeiro de 2008, a Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul publicou, no Diário Oficial do Estado, a Lei 12.884, que dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular (*smartphones* e similares) nos estabelecimentos de ensino do estado. Nessa lei, é proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do estado e fica estabelecido que os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas. Esse movimento também ocorreu em outros estados da Federação, alguns tão restritivos quanto, outros um pouco mais brandos (considerando questões pedagógicas). Com o decorrer do tempo, com o avanço das pesquisas sobre ensino e tecnologia e com as modificações dos métodos de ensino, vários estados revogaram ou complementaram suas leis contra telefones celulares nas escolas.

Sempre se deve levar em consideração os possíveis problemas de comportamento quando se permite autonomia aos estudantes visto que alguns não avançaram no seu compromisso com a escola ou não têm maturidade para um ambiente mais flexível e interacionista. Por esse motivo, no momento do planejamento de aulas em que se utiliza o *smartphone* e no momento de realizar as atividades, o professor, além de se preocupar com o

processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, também trabalha a responsabilidade (de forma planejada), explicando regras e limites, pois quem direciona a aula é o professor. A criatividade bem como a autoridade do professor devem fazer-se presentes para auxiliar o aluno a entender que para tudo na vida existe o momento certo e se têm limites, que para se viver em sociedade tem-se que aprender a respeitar regras e que a metodologia proposta pela escola e o método do professor visam ao melhor para a aprendizagem.

De acordo com Braga (2012, p. 14), “[...] a tecnologia por si só não melhorará a qualidade de nossas aulas; porém, se integrada ao currículo e à prática docente, pode ser uma ferramenta educacional poderosa”. Não é simplesmente a utilização dos recursos tecnológicos que faz a diferença, mas a forma como ela ocorre, tendo em vista que o foco do processo pedagógico deve ser sempre a aprendizagem e a interação com a língua inglesa. Nesse sentido, defende-se que proibir não é a melhor solução, pois ao proibirmos estamos excluindo os educandos desta era tecnológica na qual estamos vivendo.

5 Considerações Finais

A língua utilizada por um determinado grupo expressa a realidade cultural a que ele é exposto em momentos de interação verbal, seja ela com pessoas, de maneira formal em instituições de ensino ou de maneira informal nas interações do dia a dia, seja com bancos de dados em um dispositivo eletrônico. Durante essa interação verbal, alguns elementos simbólicos de culturas distintas vão ganhando força e impactando a forma como estruturamos nossas experiências. Ocorre então um tipo de negociação entre o léxico e a cultura já constituídos e os que estão em formação. Isto pode indicar o quanto a aprendizagem de linguagem e, neste caso específico, a aprendizagem de língua inglesa estão presentes no dia a dia das pessoas, de modo formal ou informal, sendo uma sociocultura atual tanto quanto o uso dos *smartphones*.

Assim como nos demais estudos interdisciplinares entre as áreas da educação e da tecnologia, o que este ensaio busca é a reflexão sobre o *smartphone* ser uma ferramenta que complementa o ensino e a aprendizagem, não só da língua Inglesa como também de qualquer outro componente curricular. Desde que haja condições que permitam uso de tal ferramenta, pode-se aproveitar os vários recursos disponíveis nos aparelhos para conectar os conteúdos, o processo de ensino-aprendizagem e o mundo do estudante. Esta nova ferramenta de ensino é efetiva, desde que se implante uma estrutura adequada e eficaz para que os objetivos sejam alcançados sem nenhum transtorno. Acredita-se que, desde que um acordo seja firmado entre professor e estudante em relação às regras que deverão ser respeitadas na condução das atividades, a presença do *smartphone* em sala de aula não será um empecilho de aprendizagem.

Os alunos podem aprender melhor quando oferecemos meios capazes de desenvolver suas habilidades, a exemplo de ferramentas tecnológicas modernas e acessíveis, levando-os a uma aprendizagem que contextualiza e conecta a ciência e os saberes acadêmicos com o dia a dia. Quando percebemos que os estudantes estão motivados e aprendendo, a comunidade

escolar também se sente motivada e confiante em relação ao trabalho desenvolvido na instituição de ensino a qual pertence. Importante enfatizar que estamos falando da utilização do *smartphone* como um suporte para as aulas de língua inglesa, deixando sempre claro que o professor sempre foi, é, e continuará sendo a figura que, na maioria das vezes, mostra onde o estudante está em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e que sua atuação é essencial para o sucesso do processo de *scaffolding* que deve ocorrer durante a aula. Por fim, diante das reflexões realizadas, percebe-se uma necessidade de ampliação da discussão e do uso crítico e pedagógico das tecnologias móveis, seja em processos de ensino de língua inglesa, seja em outro componente curricular.

Referências

BRAGA, J. de C. F. (coord.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos mestres).

BRANCO, Marsal Alves; PINHEIRO, Cristiano Max Pereira. Uma tipologia dos games. **Revista FAMECOS- PUCRS**, Porto Alegre, n. 15, p. 33-39, julho de 2006.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GUEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEFFA, Vilson J.; PINTO, Cândida Martins. Aprendizagem como vício: o uso de *games* na sala de aula. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 358-378, 2014.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 2. ed. Oxford University Press, 1999. 192p

LURIA, Alexander R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Trad. Maria da P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

Como citar

MOREIRA, M. O ensino de língua inglesa e a cultura do *smartphone*. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 281-288, jul./dez. 2020.

As conexões da linguagem entre a literatura e o ensino na Alesc

Laura Josani Andrade Correa

Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Servidora da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC)

Chefe de Pesquisa e Produção do Conhecimento da Escola da ALESC

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2034-5711>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2153965094071327>

E-mail: laurajosani@gmail.com

Jussie Sedrez Chaves

Mestrando em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Especialista em Comunicação Eleitoral e Marketing Político pela Universidade Estácio de Sá

Especialista em Gestão de Pessoas com Ênfase em Comportamento e Desenvolvimento Humano por

Competência pela Faculdade Dom Bosco

Servidor da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC)

Chefe de Comunicação da Escola da ALESC

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4063-0261>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6871127853276337>

E-mail: jussiesc@gmail.com

Data de submissão: 30/04/2020 | Data de aprovação: 29/09/2020

1 Os fios da conexão

Este ensaio apresenta a Escola da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc) através das relações entre a literatura e o ensino. Para tanto, a reflexão parte das leituras, das aproximações e das interpretações sobre as interfaces entre a literatura e a educação no Parlamento Catarinense. A elaboração dessa análise é baseada na produção dos autores que é realizada na perspectiva da convergência dessas áreas tão próximas ampliadas pelas percepções e leituras reveladas como constelações de sentidos.

Nesse contexto a literatura atua como uma área de estudos abrangente e interdisciplinar que tem sua materialização nas artes e nas humanidades com as mais variadas textualidades que perpassam o espaço social moderno e contemporâneo. A literatura se encarrega de uma complexidade cultural na qual as linguagens exigem outros desdobramentos teóricos que representam uma intervenção que converge em diferentes áreas do saber. Desse modo, a análise propõe a investigação dessa ligação literatura/educação a partir do arquivo, do tempo e da imagem. O arquivo é revelado pelo registro histórico de documentos sobre a educação na Alesc. O tempo é observado através da relação do Parlamento Catarinense com as atividades de ensino a partir de suas elaborações passado/presente nesses 49 anos, de 1971 até 2020, em especial na legislação que cria o setor de aperfeiçoamento profissional (1971) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da Escola do Legislativo, 2014. Por fim, a imagem entra como analogia literária para a conexão estudada.

Assim, o ensaio tem como referência uma das proposições de Walter Benjamin para tratar das mudanças que configuram a modernidade a partir da percepção: a literatura,

sobretudo aquela considerada “menor” (BENJAMIN, 1994). Ele traz os fios multidisciplinares da literatura partindo do menor para o maior, do detalhe ao contexto, apontando a formação do contexto histórico, social, econômico, político e cultural. Além de prezar pela percepção crítica, o filósofo não investiga a partir de um lugar fixo, ele toma a realidade como algo descontínuo e descentralizado. Essa dissolução do centro, utilizada como método, é o que indica seu interesse pelos temas que estão à margem, por uma abordagem política ou artística. Ele se interessa pelas artes “menores”, os relatos, as coleções, a fotografia, os detalhes do dia a dia dos espaços urbanos. Daí foi extraído o método de pensar a educação na Alesc com a literatura a partir de uma palavra até chegar ao contexto histórico da elaboração desses documentos. Justamente essa abordagem que parte do detalhe será realizada no contraponto entre as imagens da educação na Assembleia a ser desenvolvido nos tópicos três e quatro, seguintes à contextualização da memória.

Para evidenciar essa conexão, a educação funciona como uma articulação da palavra ao gesto, como um elemento a ser observado diante do seu aprimoramento. De uma ação que começa pequena e pontual destinada aos servidores do legislativo até a atuação estadual e, em alguns casos, nacional com o ensino a distância, com a formação cidadã voltada para promoção da autonomia de crianças, jovens e adultos.

A educação se caracteriza como partilha da cultura, construção e socialização de saberes, sentires, crenças, valores. É no sentido de preservar e partilhar a cultura que se organiza o processo educativo. Mas ele tem também um caráter transformador. A educação está presente em todas as instituições sociais, como elemento de preservação, e ao mesmo tempo de modificação dos conhecimentos e valores (RIOS, 2011, p. 212).

É com esse olhar transformador da educação, também trazido por Freire (2018) na pedagogia da autonomia, que se elabora esse ensaio que aproxima a educação da literatura. Inicia-se pelas considerações sobre as práticas formativas desenvolvidas no âmbito do Parlamento que mais tarde deram origem à Escola da Alesc, coordenadoria criada pela Resolução Nº 72/2000. Dentre as ações estão a promoção de eventos educacionais diversificados, a maior parte deles presenciais, a organização de ciclos de debates solicitados pelas Comissões Parlamentares. As formações cidadãs para crianças, jovens e adultos que são ofertadas periodicamente e demais palestras e seminários sobre temas do legislativo para parlamentares e assessores e ainda cursos na modalidade a distância. Além das formações de qualificação profissional e cidadã, a Escola conta com o núcleo de pesquisa sobre o parlamento que tem sua produção pautada pela interdisciplinaridade na literatura, na educação e na comunicação.

No mesmo sentido de analisar a multiplicidade de visões para a educação, Edgar Morin (2010) propõe uma visão que extrapola a noção de disciplina para o ensino, provocando invasões e rupturas das fronteiras disciplinares, um problema de uma disciplina invade a outra causando uma circulação de conceitos que resulta em disciplinas híbridas, que se agregam e aglutinam como uma religação dos saberes destacando a necessidade de

debruçarem-se sobre certo número de características comuns a sistemas complexos, diferentes uns dos outros.

Cabe ressaltar que para essa crítica utilizam-se educação e ensino como conceitos complementares, não como sinônimos, mas para trazer o entendimento da referência à teoria e à prática simultaneamente na relação com a literatura.

A estrutura desse estudo está vinculada ao atravessamento do tempo na linguagem entre a literatura e a educação. O olhar multidisciplinar benjaminiano será o condutor das correlações trazidas pela memória. Assim, a fundamentação teórica será a percepção da literatura a partir da memória em “escavando e recordando” (BENJAMIN, 1987) amparada pela leitura da palavra como imagem em Blanchot (2010) e Didi-Huberman (2010) que leva a imagem dialética (BENJAMIN, 2006; BUCK-MORSS, 2002) formando uma constelação literária para pensar as imagens da educação no Parlamento Catarinense.

O trabalho se enquadraria como um registro da memória no campo nas Ciências da Linguagem. O tema seria as leituras na/da Escola do Legislativo de Santa Catarina e o recorte temático, o objeto de pesquisa, propriamente dito, seriam as conexões literatura e educação observadas desde a inserção do ensino na Assembleia. Assim, o ensaio está organizado em cinco seções: os fios da conexão; a memória da educação no Legislativo Catarinense; a leitura da imagem dialética para a educação no Parlamento de Santa Catarina; a constelação literária da imagem para a educação na Alesc e entre a literatura, a educação e o ensino.

Por fim, acredita-se que o ensaio possa colaborar com pesquisadores que propõem a investigação da literatura e da educação de modo multidisciplinar. Espera-se que possa contribuir com aqueles que se dedicam à produção de conhecimento sobre o legislativo a partir da disponibilização e do registro da memória da Escola do Legislativo de Santa Catarina no sentido de elaborar o passado e aproximar o cidadão do debate político, oferecendo diferentes leituras para uma educação transformadora.

2 A memória da educação no Legislativo Catarinense

A composição desse ensaio se inicia pela noção da memória que registra e anota trazendo o passado para o presente, de acordo com o pensamento de Walter Benjamin. Para o filósofo alemão, que fez de sua própria vida um projeto literário, o presente não existe. João Barrento, escritor português que pesquisa a obra benjaminiana, traz o elemento da atualidade para tratar dessa temporalidade que seria atribuída ao presente. Seria um ‘tempo de agora’ que convoca passado e futuro simultaneamente. Essa atualidade seria um ‘não tempo’, um ‘tempo apressado’ como um choque entre passado e futuro no qual o portal de esclarecimento seria o agora (BARRENTO, 2013, p. 86) uma vez que “não há actualidade sem consciência da dimensão histórica no presente” (2013, p. 87). Para pensar a história da Escola do Legislativo haverá uma busca, uma escavação para encontrar nos registros do tempo a chegada da educação na Assembleia.

Sobre essas inscrições do tempo, Benjamin parte da imagem do solo para tratar da memória em seu texto “*escavando e recordando*”. Para o filósofo, a memória não é um

instrumento para explorar o passado, ela é o meio no qual ocorreu essa vivência, assim como o solo é o meio no qual as cidades estão soterradas. Quem busca a proximidade com o passado deve agir como um escavador. Não deve ter medo de voltar ao mesmo fato, espalhar e revolver como quem escava o solo em busca de uma lembrança arqueológica.

(...) Uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico não apenas indica as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente (BENJAMIN, 1987, p. 240).

Na esteira do pensamento benjaminiano de que a lembrança será recuperada pela escavação em busca do passado, as tradutoras de Derrida em *“demorar”*, obra na qual o autor estuda Maurice Blanchot em *“O instante de minha morte”*, revelam o entrelaçamento escrita/escavação para romper com o esquecimento:

Há uma longa tradição que ata o escavar ao escrever. Na escavação se pode encontrar a palavra mágica que retira a mortalha do esquecimento e faz os resíduos se tornarem poesia da recordação (entre Freud e Lacan haverá uma hiância intransponível entre uma arqueologia que reconstitui e uma literaterra em que o vazio é escavado pela escrita) (TROCOLI; RODRIGUES, p. 14, in: DERRIDA, 2015).

Portanto, para trazer a memória da Educação no Legislativo é preciso retornar às origens da inserção da educação na Alesc. Essa leitura com base em Benjamin é possibilitada pelo retorno aos arquivos da Casa Parlamentar sobre a educação e a Escola a partir de olhares multidisciplinares. É perceber a literatura através da potência da memória que carrega elementos trazidos pelas idas e vindas do tempo. É a busca por um despertar para a história, a técnica e a política do Legislativo no retorno às origens das práticas educacionais.

3 A leitura da imagem dialética para a educação na Alesc

A menção às origens está apoiada na leitura benjaminiana que faz Didi-Huberman das imagens dialéticas a partir da ‘origem’ como um sintoma, como pré e pós-história, usando a alegoria do ‘turbilhão do rio’ como um processo de formação crítica no qual a perturbação do rio é um movimento dialético que vai do ressurgir de corpos esquecidos à novidade da relação de imagens sempre ‘em vias de nascer’. Desse modo, o entendimento de origem como imagem funcionaria como complemento para a noção de que a palavra também poderia ser imagem, uma vez que “tudo é imagem” (BLANCHOT, 2010, p. 63).

A reunião dos entendimentos de Blanchot (2010) e Didi-Huberman (2010) de que as palavras são imagens aponta para a imagem dialética de Benjamin que envolve uma leitura a partir da inscrição da imagem no tempo, trazendo a demarcação de época que a história pode dar. As imagens do início da educação na Assembleia serão as primeiras a serem lidas uma vez que ler imagens é como passar pelo portal do tempo para buscar o entendimento: o

tempo presente (o tempo da leitura) e o tempo da produção ou captura da imagem (o tempo passado). Portanto, para realizar a leitura dialética é preciso encontrar o agora entre o passado e o presente inscritos na imagem. A imagem dialética carrega a característica de aglutinar por meio da convergência a história, o conhecimento e a imagem germinando no pensamento filosófico. Chegando a uma situação em que não bastem as palavras para o ato de ler, da exaustão das palavras chega-se às imagens.

(...) a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, e sim uma imagem, que salta – Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não arcaicas), e o lugar onde a encontramos é a linguagem [Despertar] (BENJAMIN, 2006, p. 504).

A leitura de imagens realizada por Susan Buck-Morss considera os diagramas um marco conceitual para pensar as imagens dialéticas de Benjamin no Projeto Passagens. A autora enfatiza que a trama conceitual não é completamente significativa até que seja considerado o segundo nível temporal do *Passagen-Werk*: o próprio período histórico de Benjamin. A estrutura do *Passagen-Werk* deve ser percebida a partir do eixo temporal que conecta o século XIX com o “presente” de Benjamin, dimensão que, ao transformar a representação emblemática em filosofia da história e a imagem histórica em educação política, proporciona a carga explosiva às imagens dialéticas (BUCK-MORSS, 2002, p. 260).

Assim, a retomada da origem se dará pelas imagens trazidas pelo texto legal de implantação da formação regular dos servidores, ou seja, a história da Escola remete à capacitação dos servidores do legislativo com a finalidade de aperfeiçoamento profissional. Os primeiros relatos sobre a educação no Parlamento Catarinense retomam a Lei Estadual nº 1.086, de 22 de janeiro de 1971. Segue trecho da lei: “Aprova a Reforma Administrativa e Reestrutura o Quadro do Pessoal da Assembleia Legislativa..., fundando a Divisão do Pessoal, que atuará na direção coordenação e supervisão para o controle as atividades de recrutamento, seleção e treinamento” (...), entre outras atribuições: “elaborar programas de treinamento e promover cursos que visem adestrar os treinamentos às novas técnicas ou rotinas implantadas”.

A partir desse trecho da lei, o início do ensino poderia ser observado pela dimensão filosófica da crítica literária em Benjamin. Para esse tipo de interpretação, ele traz do surrealismo a leitura do passado como um sonho no qual o velho permanece como ruína e o novo como fragmento. Esse pensamento conduzido entre o ‘despertar’ e a ‘história’ (SARLO, 2013, p. 56). O gesto em si de retornar a esse documento poderia ser apontado como um despertar. Uma vez que não é somente a Lei nº 1.086/1971 que é observada para essa reflexão, é preciso voltar também ao contexto da criação dessa legislação.

Essa opção pela leitura crítica complementa o entendimento sobre as imagens dialéticas benjaminianas uma vez que traz o contraponto da passagem do tempo nas imagens velho/novo. A percepção se apoia no vocabulário remetendo às imagens do período de implantação (1971) da educação na Alesc. Assim, escavando essas lembranças das primeiras iniciativas de formação encontra-se o vocábulo ‘adestrar’, verbo utilizado

principalmente para referir-se ao treinamento de animais, reduzindo as pessoas a seres que seriam amestrados para realizar um bom trabalho ao cumprir ordens, ressaltando os servidores como cumpridores de tarefas, apenas refletindo na lei o que acontecia na época. Assim, o documento apresentava a criação de um setor para promoção de cursos para aperfeiçoamento profissional somente para transmitir o conteúdo técnico sem referência à aprendizagem.

Na década de 1970, o contexto brasileiro era pautado por uma educação tradicional baseado na transferência de conteúdo, na qual o professor é a autoridade em sala de aula. Assim foi elaborado esse documento, de acordo a rigidez da época, com a situação política de não promover o debate em qualquer ambiente, seja educacional ou não. Nesse período fazia parte do currículo nacional do ensino fundamental a disciplina ‘educação moral e cívica’ na educação infantil¹, uma temática que fugia totalmente do cotidiano das crianças, em nome de um regime ditatorial que formava pessoas para que se tornassem obedientes e não questionassem o sistema de governo.

Na busca por uma aproximação com a dimensão filosófica da crítica literária chega-se ao passado através da Lei nº 1.086/1971 na qual o velho é representado pela palavra ‘adestrar’ que seria a ruína, o resquício da ditadura no texto legal que evidencia a dureza que a educação poderia representar naquele período. “A ruína produz a forma presente de uma vida passada, não segundo seu conteúdo ou seu resto, mas segundo seu passado como tal” (SIMMEL, 1907, p. 101, in: ANDRADE, 2016). A imagem ‘adestrar’ seria a ruína com a qual a Escola entra em contato com esse passado na tentativa de superar essa leitura dialeticamente ao modo de uma arqueologia do presente na qual os destroços são apresentados no instante de agora (ANDRADE, 2016, p. 24).

Desse modo, mesmo presenciando o momento histórico do país que evidencia repulsa², por partes de alguns governantes, pelas manifestações artísticas, culturais e científicas, a Escola do Legislativo enfrenta essa retomada do passado a partir da reflexão buscando uma educação norteadas pelo pensamento filosófico dialético.

De volta ao tempo presente no qual a educação tem foco na dinâmica de ensino-aprendizagem que visa a formação de alunos preparados para o pensamento crítico, tem-se o documento pedagógico sobre a missão da Escola de “contribuir para o aperfeiçoamento

¹ Mais informações sobre o tema no artigo: REZENDE, Maria José de. O ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. III Simpósio Lutas Sociais na América Latina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>

² Optou-se por essa nota na medida em que a leitura oferecida no ensaio está na relação entre literatura e educação no ambiente legislativo, entretanto é afetado pelo contexto nacional do executivo. Então, para uma noção sobre o momento pelo qual passa o país, entre 2018 e 2020, dentre outras declarações de mesma natureza, o presidente alegou que “os livros de alfabetização têm muitas coisas escritas”. Mas não deixou claro qual seria o método de letramento mais adequado. Fica a dúvida sobre o que ele espera de um livro didático. Cabe ressaltar que esse comentário vem de uma pessoa que jamais teve alguma experiência profissional no campo da educação. Mais informações sobre o pronunciamento estão disponíveis em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51070840>; <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/01/03/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita.htm> ; <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-mudanca-em-livros-didaticos-muita-coisa-escrita-tem-que-suavizar-24170001>

do poder legislativo, fortalecendo sua relação com a sociedade, propiciando formação política e educação para cidadania” (PDI, 2014, p. 11). Nessa leitura o novo da educação no Legislativo Catarinense é o documento pedagógico PDI/ 2014, o fragmento é justamente a missão da Escola: a formação cidadã que evidencia a ponderação constante seja na atualização teórica, na troca de experiências no ambiente acadêmico³ e no contato com os participantes que buscam essa formação. O PDI representa um contraponto com a Lei nº 1.086/1971, um aprimoramento da Educação na Alesc. Ele carrega o empenho de todos os trabalhadores envolvidos nas atividades pedagógicas buscando essa transformação de trazer a educação para o contexto da autonomia, da utilização consciente das tecnologias e principalmente da formação cidadã para aproximar a população do debate político.

4 A constelação literária da imagem para a educação na Alesc

Tendo em vista a leitura baseada na aproximação entre palavra/imagem em Blanchot (2010) e Didi-Huberman (2010), a ‘imagem dialética’ de Benjamin (2006) retorna-se a Didi-Huberman (2015) em ‘restituir uma imagem’ desse modo formando uma constelação literária da imagem para pensar educação na Alesc. Ao referir-se a essa restituição o autor explicita o sentido de devolver a imagem como um gesto político de não apropriação, mas de devolução de pontos de vista de modo dialético. Ele exemplifica citando o cineasta alemão Harun Farocki que almeja o fim dos direitos de *copyright* dos arquivos visuais da história, ou seja, para dar a conhecer a história através das imagens, de modo que elas retornem aos cidadãos como uma forma de emancipá-las.

Isto posto, a intenção do presente ensaio é instigar um pensamento constelacional e dialético sobre a educação na Assembleia. É pensar as imagens da educação na Alesc com atenção aos desdobramentos dos contextos históricos da imagem/ruína ‘adestramento’ (1971) até a imagem/fragmento ‘formação cidadã’ (2014) com a percepção aguçada para os movimentos de retorno ao adestramento, neste caso, entendido como um paradoxo ao tratar da educação, uma contradição no sentido de que a educação deve ser libertadora e promover a autonomia e que adestrar significa tolher criticidade e criatividade.

Espera-se que a imagem da Lei de 1971 a partir desse ponto, conforme Didi-Huberman (2015), esteja emancipada para que todos conheçam a condição histórica a qual estava submetida a educação no período de inserção na Casa Legislativa catarinense. Ressalta-se a relevância de ler o adestramento como ruína de um passado que deve ficar para trás. Mas não ao ponto de ser esquecida e abrir a possibilidade para retrocessos. Ela deve ser lembrada para jamais ser repetida, ou seja, estabelecer uma elaboração do passado para preparar instrumentos de análise para esclarecimentos do presente (GAGNEBIN, 2009).

³ O Programa de Sistematização e Produção do Conhecimento tem como um dos componentes o projeto de divulgação científica para disseminar os aprendizados realizados na Escola, em especial, e na Alesc, como um todo. O projeto tem como objetivo além de divulgar, também promover uma oportunidade para analisar as atividades do legislativo a partir de uma visão multidisciplinar.

Partindo dessa leitura, esse passado foi elaborado e na Escola da Alesc essa é uma lembrança que retorna para que a imagem/fragmento da formação cidadã esteja sempre em expansão em todas as ações relacionadas ao ensino. Por isso, para analisar a imagem 'formação cidadã' (2014) destaca-se que a criticidade precisa ser promovida diante de uma educação progressista pautada pelo desenvolvimento da curiosidade e da insatisfação constantes na busca pelo aprendizado (FREIRE, 2018, p. 33). Sobre a potencialidade da crítica evidencia-se a leitura da autora e também crítica cultural:

A semelhança, para Benjamin, não é identidade, porque, se o fosse, perderia o caráter perturbador do parecido para instalar-se no momento reconciliado do igual. Encontrar semelhanças é construir uma imagem crítica (nos dois sentidos da palavra crítica) (SARLO, 2013, p. 62).

Justamente com olhares voltados a capacidade de crítica e reflexão que se dá a análise sobre o passado e o presente, a partir da leitura da imagem dialética na qual a passagem do tempo têm as representações do velho com o 'adestramento' (1971) e do novo com a 'formação cidadã' (2014) chega-se a implantação da Reforma Administrativa pela Resolução DP nº 40, em 1992, a Lei dos recursos humanos sobre o recrutamento e a seleção dos servidores do quadro de pessoal da Assembleia Legislativa. Na redação da reforma o a expressão 'adestrar' é banida assinalando uma visão mais humanista dos legisladores. No mesmo ano (1992), no mês de outubro, a Resolução nº 1.394/1992 criou a Seção de Treinamento e Aperfeiçoamento Profissional, que seria subordinada a Divisão de Recursos Humanos. Já a Resolução nº 920/1996 criou o incentivo funcional que assegurava ao servidor uma promoção pela participação em cursos de capacitação para atualização e aperfeiçoamento.

5 Entre a literatura, a educação e o ensino

A partir do incentivo funcional, o principal desdobramento foi a fundação da Escola do Legislativo, no dia 19 de dezembro de 2000. A nomeação da escola foi uma homenagem ao Deputado Lício Mauro da Silveira devido à longa trajetória do parlamentar tanto na educação quanto na política. São quase duas décadas de atividades educacionais da ELSC relatadas para evidenciar as noções complementares: memória/esquecimento. A Escola consolidou-se como um espaço de qualificação profissional, reflexão democrática, formação para cidadania, além de propiciar processos de criação, sistematização e difusão de conhecimentos multidisciplinares sobre o legislativo.

A Escola é organizada em núcleos que atendem às demandas de todo o estado. A divisão considera o público e as atividades a serem realizadas conforme segue: Núcleo de Qualificação Profissional (NQP); Núcleo de Educação para Democracia (NED); Núcleo de Formação Política (NFP); Núcleo de Ensino a Distância (NEAD); Núcleo de Inclusão e Políticas Públicas (NIPP); Núcleo de Pesquisa e Produção de Conhecimento (NPPC); Núcleo de Comunicação, Secretaria Acadêmica e Coordenação que conta com técnicos administrativos,

assessorias pedagógica e jurídica. Entretanto, ainda que exista a divisão por núcleos, os servidores trabalham de modo colaborativo e participativo na realização dos eventos de formação.

Portanto, mesmo que a sua criação remeta ao aperfeiçoamento profissional, as leituras feitas na Escola e que partem dela estão ancoradas na formação cidadã, inclusive nos cursos mais técnicos está presente esse olhar dialético. Espera-se que essa contribuição seja efetiva ao trazer diferentes perspectivas sobre a memória passando pelo demorar entre a palavra e a imagem. Assim, recordar a memória educacional da Alesc através do relato, do registro e das lembranças é elaborar o passado através das conexões literatura e educação.

Referências

ANDRADE, Ana Luíza; CAPELA, Carlos Eduardo; BARROS, Rodrigo Lopes (org.) **Ruinologias: ensaios sobre destroços do presente**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BARRENTO, João. **Limiares: sobre Walter Benjamin**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita- A palavra plural (palavra de escrita)**. Tradução: Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Escavando e Recordando. Obras Escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Passagens**. Tradução: Irene Aron e Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens**. Tradução Ana Luiza Andrade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

TROCOLI, Flavia; RODRIGUES, Carla. **Prefácio de 'Demorar: Maurice Blanchot'**, in: DERRIDA, Jacques. **Demorar: Maurice Blanchot**. Tradução Flávia Trocoli e Carla Rodrigues, Florianópolis, Editora da UFSC, 2015.

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

_____. **Devolver a imagem**. In: ALLOA, Emmanuel (organizador). **Pensar a imagem**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª Edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo, SP: Editora 34, 2009.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: O desafio para o século XXI**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 20ª Edição São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Professores: autores e atores nos dizeres da escola: a contribuição da reflexão filosófica. IN: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S. e LORIERI, M. A. (Orgs.). *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTA CATARINA, Assembleia Legislativa do Estado de /ALESC. **Resolução Nº 72/2000**.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de /ALESC. **Lei Estadual nº 1.086/1971**.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de /ALESC. **Resolução DP nº 40/1992**.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de /ALESC. **Resolução nº 1.394/1992**.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de /ALESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Escola do Legislativo Deputado Lício Mauro da Silveira, 2014/2018.

SARLO, Beatriz. **Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo**. Tradução: Joana Angélica d'Ávila Melo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

Agradecimentos

Agradecemos aos organizadores da Revista CELTE pelo aceite de nosso trabalho para compor o primeiro volume do periódico. Agradecimento estendido ao Presidente da Alesc, Deputado Julio Garcia, pelo apoio as atividades da Escola do Legislativo, em especial, as que envolvem esse contato próximo com a academia, a Presidente da Escola da Alesc, Deputada Marlene Fengler, aos Diretores Gerais Neroci Raupp Diretor (2018/19) e Maria Natel Scheffer Lorenz (2020) e ao Coordenador da Escola Jonianderson Menezes pelo suporte ao Projeto de Divulgação Acadêmica. Por fim, eu, Laura J. A. Correa, agradeço a professora Dra. Ana Luíza Andrade e ao professor Dr. Yuji Gushiken pela orientação e ensinamentos que me trouxeram até aqui. Eu, Jussie Sedrez Chaves, agradeço a Dra. Laura, colega de carreira no legislativo que iluminou alguns caminhos no começo desse percurso acadêmico e com quem divido as páginas deste e de vários outros artigos e a professora Dra. Maria José Baldessar pela orientação e oportunidade de ingressar como mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Como citar

CORREA, Laura J. A.; CHAVES, Jussie S. As conexões da linguagem entre a literatura e o ensino na Alesc. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 289-298, jul./dez. 2020.

As relações intertextuais nas charges da Copa do Mundo de 2018

Intertextual relations in the cartoons of The 2018 World Cup

Inez Nerez de Almeida Rocha

Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5579-857X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7032741281376276>

E-mail: ineznerez@gmail.com

Maria Isabel Borges

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Docente e pesquisadora em histórias em quadrinhos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordenadora do projeto integrado “Quadrinhos e análise linguística”

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3470-9566>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7120412982970882>

E-mail: belborges1@hotmail.com

Resumo

Objetiva-se mostrar algumas relações entre a linguagem quadrinística e a intertextualidade em uma charge produzida por Marco Jacobsen, publicada em 12 de junho de 2018, ano da Copa do Mundo de Futebol, na Rússia, no jornal *Folha de Londrina*. A análise é de base interpretativista, com levantamento bibliográfico e contextualização sócio-histórica. Kristeva, Bentes e Cavalcante (2007), Koch e Elias (2014) foram as referências para pensar a intertextualidade. Esta configura-se como a apropriação e recriação a partir de outro texto preexistente em que dizeres se entrecruzam, para a construção de sentidos de qualquer enunciado. Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010) foram considerados para a caracterização da linguagem dos quadrinhos. A amostra faz parte de uma seleção de trinta charges publicadas nos jornais *Folha de Londrina* e *Folha de São Paulo* realizada entre 2018 e 2019. Como resultados, foram identificados: caricaturas de jogadores, torcedores e de seleções; cores para representar as bandeiras; relação temporal com Copas anteriores; críticas relacionadas à corrupção na CBF - Confederação Brasileira de Futebol e a “Lava-Jato”.

Palavras-chave: Intertextualidade. Charge. Copa do Mundo de 2018.

Abstract

The objective is to show some relationships between comic language and intertextuality in a cartoon produced by Marco Jacobsen, published on June 12, 2018, year of the Soccer World Cup, in Russia, in the newspaper Folha de Londrina. The analysis is based on interpretations, with bibliographic survey and socio-historical context. Kristeva, Bentes and Cavalcante (2007), Koch and Elias (2014) were the references to think about intertextuality. It is configured as the appropriation and re-creation from another pre-existing text in which sayings intertwine, with a view to the construction of meanings of any statement. Acevedo (1990), Cagnin (2014) and Ramos (2010) were considered to characterize the language of comics. The sample is part of a selection of thirty cartoons published in the newspapers Folha de Londrina and Folha de São Paulo, as part of a survey conducted in 2018 and 2019. As a result, the following were identified: caricatures of soccer players and fans; colors to represent the flags of the countries.

Keywords: Intertextuality. Cartoon. 2018 World Cup.

Data de submissão: 30/04/2020 | Data de aprovação: 27/07/2020

1 Introdução

Pretende-se, neste trabalho, verificar como a linguagem dos quadrinhos está a serviço da charge e da intertextualidade e apontar as relações intertextuais nas charges que tematizam a Copa do Mundo de 2018. Com isso, é possível mostrar como ocorre a articulação entre o uso da linguagem dos quadrinhos e os intertextos na construção de sentidos na

charge, uma vez que, nesse gênero do discurso, o comportamento humano na sociedade atual se torna objeto de crítica.

A pesquisa foi desenvolvida entre 2018 e 2019, selecionando trinta charges publicadas nos jornais impressos *Folha de Londrina* e *Folha de São Paulo*, em 2018, vinculadas à Copa do Mundo de Futebol na Rússia. Dentre elas, selecionou-se uma charge (figura 2) produzida por Marco Jacobsen e publicada em 12 de junho de 2018, no jornal *Folha de Londrina*. Esse objeto constitui um gênero discursivo de natureza humorística, cujo foco é a crítica social. Para Romualdo (2000, p. 18), “[...] os chargistas colocam nelas opiniões, suas críticas a personagens e fatos políticos (intencionalidade)”. A notícia e a charge compartilham o tempo de produção e publicação, sendo contemporâneas entre si. Também se percebem as posições tomadas pelo chargista. No jornal impresso, a charge é publicada na seção dos gêneros jornalísticos de ordem opinativa: carta do leitor, editorial, artigo de opinião, coluna autoral etc. Assim, a charge está em sintonia, normalmente, com a posição assumida pelo jornal como instituição, por meio do editorial.

Para a análise da charge escolhida, foi necessário resgatar as principais notícias em circulação na época, no caso, até 12 de junho de 2018, dois dias antes do início da Copa, cuja realização foi de 14 junho a 15 de julho. Eram destaque: a investigação de fraudes no Ministério do Trabalho, acusações de recebimento de propinas do ex-governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, desdobramentos da investigação Lava-Jato. Além da contextualização sócio-histórica do momento de produção e publicação tanto da charge escolhida para este trabalho quanto para as demais da antologia citada, foram consideradas as ideias de: a) Bakhtin (2003) e Romualdo (2000), para a caracterização da charge como gênero do discurso; b) Kristeva (2005), Koch, Bentes e Cavalcante (2007), Koch e Elias (2011; 2014), para intertextualidade; c) Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010), para a linguagem dos quadrinhos.

2 A charge

De caráter intencional, segundo Romualdo (2000), a charge retrata uma perspectiva de mundo do chargista, tendo em vista uma reação do destinatário. Nesse caso, materializa-se uma das características do gênero discursivo, sob a visão de Bakhtin (2003): a atitude responsiva do destinatário. Espera-se, por meio da charge, um convencimento em meio à resposta do destinatário.

Charge e cartum, além do humor, tematizam o cotidiano de forma crítica. Porém, a charge sempre está vinculada à atualidade, expressa na forma de uma notícia ou um fato em discussão na mídia. Já o cartum não possui esse vínculo temporal. Abordando temas atuais, a tendência da charge é, com o tempo, “cair” no esquecimento, à medida que surgem fatos novos. Portanto, na interpretação da charge, deve-se basear, primeiramente, no contexto sócio-histórico de produção e acompanhar os fatos publicados nos jornais, revistas, tevê, dentre outros meios de comunicação.

A intertextualidade se destaca como a característica principal da charge, em conjunto com os recursos da linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2010; ROMUALDO, 2000). Analisando

a coletânea de charges, os jogadores de futebol, torcedores e seleções de diversos países foram retratados de forma caricata. As cores — outra característica da charge — representam as bandeiras das seleções dos países participantes. Na figura 1, amarelo e azul das vestimentas do personagem representam duas cores da bandeira brasileira.

3 Intertextualidade

A intertextualidade configura-se como a apropriação e recriação a partir de um outro texto pré-existente. É entendida como o principal elemento na construção de sentidos de qualquer enunciado. O termo foi introduzido por volta da década de 1960 pela pesquisadora francesa Júlia Kristeva, a partir dos trabalhos de Bakhtin (2003). Para Kristeva (2005, p. 88), “[...] gênero englobante, a menipéia¹ constrói-se como um mosaico de citações”. Um texto absorve o conteúdo de um texto anterior e se transforma em outro texto, numa sucessão dialógica. Compreende-se, com isso, que o fenômeno da intertextualidade acontece em diversos gêneros discursivos, pinturas, filmes, músicas etc.

As relações dialógicas sempre visam contribuir para a construção dos sentidos na visão do destinatário. Para Koch e Elias (2014, p. 101), “[...] todo texto remete sempre a outro texto, constituindo-se como uma “resposta” ao que já foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito, considerando que a intertextualidade se encontra na base da constituição de todo e qualquer dizer”. Neste trabalho, são apresentadas apenas as categorias mais comuns em textos: a intertextualidade implícita e a explícita.

Quando é possível identificar claramente a fonte do intertexto, configura-se a intertextualidade explícita. Quando não, trata-se da intertextualidade implícita. Koch e Elias (2011, p. 92) ressaltam que “[...] a intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, nas paródias, em certos tipos de paráfrase e ironias”. Embora não esteja explícita a fonte original do texto, o produtor do texto sempre deixa pistas para que o destinatário a identifique e faça as conexões entre si.

Na charge, as duas podem ocorrer. De qualquer forma, sempre os conhecimentos prévios do destinatário a respeito da temática em discussão na charge devem ser considerados. Caso contrário, a charge não fará sentido para esse destinatário. A intertextualidade, seja implícita, seja explícita, é um dos fundamentos da charge como gênero discursivo (RAMOS, 2010; ROMUALDO, 2000).

4 Discussão

A intertextualidade, implícita ou explícita, retoma um fato para explicar, justificar e propor reflexões acerca de um acontecimento. Nesta charge (figura 1), observa-se que o chargista direciona o leitor para 2014, quando a seleção brasileira foi derrotada pela alemã em 7 a 1 na final da Copa. Isso se torna mais decepcionante, porque a Copa ocorreu no Brasil.

¹ Optou-se por manter a grafia como o acento, já que o texto foi publicado antes da implantação do Acordo Ortográfico em 2009.

Figura 1 - O objeto de estudo

BAGAGEM NA COPA



- Esse carimbo dos 7 x 1 pesa TONELADAS!!

Fonte: Jacobsen (2018).

Publicada em 12 de junho de 2018, no jornal *Folha de Londrina*, dois dias antes do início da Copa do Mundo (de 14 de junho e 15 de julho de 2018), foi necessário retomar o contexto sócio-histórico de produção, incluindo a capa do jornal na qual a charge foi publicada (figura 2). Os recursos da linguagem quadrinística foram observados, para a verificação das relações intertextuais entre a charge e os fatos em discussão na época. Eram destaque: a investigação de fraudes no Ministério do Trabalho, acusações de recebimento de propinas do ex-governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, desdobramentos da investigação Lava-Jato. Observa-se que, embora o jornal trate de assuntos da Copa, nele não constam informações sobre a Copa de 2014 (figura 2).

Figura 2 - Capa do jornal em que o objeto de estudo foi publicado



Fonte: Capa do jornal impresso **Folha de Londrina**, publicada em 12 jun. 2018.

O chargista retomou um fato antigo e estabeleceu relação com as informações sobre a Copa de 2018, propondo reflexões. Por isso, é preciso recorrer às informações armazenadas na memória do leitor: os conhecimentos prévios para interpretar o tema da charge. Nesse caso, está em jogo a intertextualidade implícita. Trata-se de uma memória recente e marcante para os torcedores brasileiros que gostam de futebol, já que a derrota ocorreu no Brasil, em um estádio de tradição e com a maior capacidade de público: o Maracanã (Rio de Janeiro). Em si, criou-se uma grande expectativa no torcedor. Por consequência, a derrota para a Alemanha acarretou uma marcante frustração, tendo uma diferença ampla no placar: 7 a 1.

Para o chargista, trata-se de uma marca na história da seleção brasileira, pertencente a um país supostamente do futebol. Escolhe-se trazer tal aspecto por meio de um passarinho amarelo que represente o uniforme principal da seleção brasileira: o canário Pistola. O retrato caricato está na desproporção entre o passarinho (pequenino) e a mala (gigante), em que esta funciona como representante da derrota do Brasil para a Alemanha. A diferença é gritante: 7 a 1, constituindo-se um *vexame* na história da seleção brasileira masculina de futebol. O placar está estampado na mala, à medida que há grande esforço do personagem para carregá-la. Por isso, as gotinhas funcionam como representantes desse esforço: um exemplo de metáfora visual.

As linhas cinéticas sinalizam o movimento ou a trepidação da bagagem carregada pelo canário Pistola. Elas aparecem sob as patinhas do passarinho e na parte superior da mala. Sugerem ao destinatário o peso e o movimento. Apesar da aparente imagem estática, existem recursos na linguagem dos quadrinhos para sugerir ao leitor o movimento, por exemplo, as linhas cinéticas — o recurso usado na charge — as onomatopeias, a somatória das vinhetas, as mudanças de posição dos personagens, passagem do tempo, mudança do espaço.

O tempo da narrativa pode ser marcado pela quantidade de vinhetas. Na charge em análise, há um intervalo de tempo de duração curta, pois se verifica apenas uma vinheta. Cronologicamente, verifica-se uma retomada de um fato ocorrido na Copa de 2014, um *flashback*. Articulando passado e presente, percebe-se uma relação intertextual implícita: a derrota da seleção brasileira para a alemã em 2014, acarretando a responsabilidade de realizar, em 2018, uma campanha convincente para os torcedores brasileiros. Pode-se dizer talvez em “aliviar” a decepção ocorrida.

5 Conclusão

A construção de uma charge pressupõe o uso de recursos da linguagem dos quadrinhos em funcionamento, o humor a serviço de uma crítica social e o estabelecimento de relações intertextuais com os fatos em discussão quando tal charge foi publicada. Também são necessários os conhecimentos prévios do destinatário sobre os fatos relacionados com política, futebol, desastres ambientais e outros em voga no momento de produção da charge. Sendo assim, por abordar fatos contemporâneos ao momento de publicação, a charge mostra-se temporal. Com isso, à medida que surgem novos fatos, tende a “cair” no esquecimento na visão do leitor.

Referências

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. São Paulo: Global, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: um aspecto abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.
- JACOBSEN, Marco. “7 x1, o vexame histórico”. **Folha de Londrina**, Londrina, 12 jun. 2018. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/colunistas/colunistas/charge-do-dia/charge-1008615.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias da produção de texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRISTEVA, Júlia; **Introdução à semanálise**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia; um estudo de charges da *Folha de S. Paulo*. Maringá, Eduem, 2000.

Como citar

ROCHA, Inez N. A.; BORGES, Maria I. As relações intertextuais nas charges da Copa do Mundo de 2018. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 299-304, jul./dez. 2020.

Inglês aplicado ao curso técnico em guia de turismo

English for Tour Guide course

Clauber Ribeiro Cruz

Doutor em Literatura e Vida Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCL-Assis)

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Avançado Resende

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6465-7963>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2309941498437799>

E-mail: clauber.cruz@ifrj.edu.br

Resumo

Diante do desafio de ministrar a disciplina de língua inglesa ao curso Técnico em Guia de Turismo, observamos a necessidade de adotar uma metodologia eficiente no que diz respeito às expectativas e à proficiência do nosso público-alvo, isto é: desenvolver habilidades de compreensão e produção oral, escrita e de leitura. Nesse caso, sabemos que há uma série de possibilidades de se trabalhar com o inglês, tal como explorar situações vinculadas à recepção de hotéis, aeroportos, guiamentos em cidades turísticas etc. Todavia, um dos impasses é como lidar com essas categorias perante um grupo com uma proficiência, muitas vezes, distinta. Em virtude disso, objetivamos apresentar algumas atividades realizadas em nosso plano de ensino, elaboradas como resposta ao referido caso, entre elas, temos: práticas de uso autêntico da língua inglesa - apresentações de seminários explorando países falantes de língua inglesa, simulações de atendimentos em agência de turismo e leituras de textos da área específica; bem como exercícios pertinentes ao funcionamento estrutural da língua. Para tanto, consideramos os conceitos vinculados ao Multiletramento (CAZDE et al, 1996), tendo em vista as inter-relações com os contextos multiculturais e multissemióticos; a teoria do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001), cuja ênfase reside na atuação prática (“pedagogia da prática”) e no papel autêntico dos discentes em ações significativas (“pedagogia da particularidade”); e no Inglês para Fins Específicos (HUTCHINSON; WATERS, 2006). Por fim, analisaremos as contribuições das atividades desenvolvidas e seus resultados preliminares, enquanto subsídios para o maior domínio temático e estrutural da língua inglesa aplicada ao turismo.

Palavras-chave: Língua Inglesa Aplicado ao Turismo. ESP. Multiletramento. Pós-Método.

Abstract

Due to the challenge of teaching English for Tour Guide course, we decided to use an efficient methodology regarded to the expectations and proficiency of our target audience; in other words: developing comprehension and oral skills, as well as written and reading ones. In this case, there are a number of possibilities in order to work with English, such as: reception at hotels, airports, guiding in tourist cities etc. However, it is necessary to establish proper procedures to deal with different sort of students' background. As a result, we aim to present some activities developed in our lesson plan. Among them, there are: practices of authentic use, for instance - presentations of seminars about English-speaking countries, simulations of assistance at a travel agency, and reading of texts in the specific area; as well as studying the structure of the language. Therefore, we consider the concepts linked to Multiliteracy (CAZDE et al, 1996), taking into account the interrelationships with multicultural and multisemiotic contexts; the Post-Method theory (KUMARAVADIVELU, 2001), whose emphasis lies on practical performance (“pedagogy of practice”), and the authentic role of students in meaningful actions (“pedagogy of particularity”). Besides, English for Specific Purposes (HUTCHINSON; WATERS, 2006). Finally, we analyze the contributions of these activities and their preliminary results, once they show relevant features for the greater structural and thematic domain of the English language for tourism.

Keywords: English for Tourism course. ESP. Multiliteracy. Post-Method.

Data de submissão: 11/04/2020 | Data de aprovação: 18/06/2020

If language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learner's course.

(HUTCHINSON; WATERS, p. 7, 2006)

1 Introdução

O assunto abordado neste relato de experiência docente fundamenta-se por meio da realização das aulas de Língua Inglesa Aplicada ao Curso Técnico em Guia de Turismo, na modalidade concomitante/subsequente, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro/*campus* Avançado Resende (IFRJ).

Além disso, a proposta didática embasa-se nos conceitos pragmáticos e teóricos dos estudos acerca da Pedagogia do Multiletramento do *New London Group* (*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, 1996); na Pedagogia do Pós-Método (*Toward a postmethod pedagogy*, 2001) elaborada pelo professor Kumaravadivelu; e no ensino de Língua Inglesa para fins específicos [*English for Specific Purposes (ESP)*], preconizados por Tom Hutchinson e Alan Water (*English for specific purposes: a learning-centred approach*, 2006).

A língua varia de um local para outro influenciada pelos aspectos socioculturais, linguísticos, históricos, políticos, entre outros. Por sua vez, é elementar determinar as características dessas situações para a configuração de um projeto pedagógico, bem como considerar as necessidades e as peculiaridades do grupo com o qual se trabalha. Com isso, é crucial criar situações significativas em benefício do aprimoramento linguístico do público-alvo, tendo em vista as diversidades culturais e o plurilinguismo.

Ao levar isso em consideração, temos, também, que perceber que estamos diante de grupos de discentes cada vez mais interconectados com as ferramentas da era digital, visto que, cotidianamente, somos desafiados a reelaborar nossas metodologias a fim de buscar por estratégias que sejam capazes de atender às expectativas dos educandos, conduzindo-os de um mundo do conhecimento familiar para outro ainda a ser desbravado.

Diante disso, nossa prática deve integrar-se a um processo contínuo de autoaprendizagem, haja vista que lidamos com um fenômeno de grande complexidade, o qual se transforma em meio aos diversos contextos vigentes. Desse modo, precisamos de um olhar cuidadoso e profissional para que diagnostiquemos o grupo e o contexto com os quais estamos trabalhando para, posteriormente, elaborarmos metodologias que sejam eficientes.

Assim sendo, teorias do campo educacional têm sido (re)pensadas com o intuito de (re)conectarem-se com o panorama corrente de ensino, visto que as fronteiras culturais, linguísticas e sociais têm alçando patamares globais. Com isso, conceitos como Multiletramentos, Teoria do Pós-Método, Inglês para Fins Específicos têm figurado entre as concepções de ensino de línguas do século XXI.

Em relação ao Multiletramento¹, os estudiosos no assunto, como Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee (1996); Roxane Rojo, Eduardo Moura (2012), entre outros, destacam que, em meio a um mundo conectado pelas multirrelações de uma sociedade globalizada, repleta de contextos multiculturais e multissemióticos, faz com que surjam novos letramentos (múltiplos). De modo a corroborar a premissa, os estudiosos Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), no artigo *Pedagogia de multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*, apresentam:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramento – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

Portanto, atualmente, a concepção de letramento rompe com os muros das relações locais e amplia-se às conectividades internacionais. Em outras palavras, as diversas relações linguísticas e as diferenças culturais globalizadas devem ser parte fundamental da formação de um currículo. Vejamos uma das ideias dos estudiosos citados anteriormente:

We decided to use the term “multiliteracies” as a way to focus on the realities of increasing local diversity and global connectedness. Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our working, civic, and private lives. [...] When the proximity of cultural and linguistic diversity is one of the key facts of our time, the very nature of language learning has changed. (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE, p. 64, 1996)

Ou seja, uma vez que os estudos linguísticos romperam com as fronteiras locais e estão em consonância com as interconectividades globais, não faz muito sentido o desenvolvimento de práticas de ensino com base em casos restritos de realidades específicas, desconsiderando os contextos diversos. Deve-se partir, certamente, do local; no entanto, o não relacionamento com as tendências que estão além das fronteiras acarretará no isolamento do falante em meio às possibilidades do universo multilinguístico.

Por isso, ao lidar com o ensino de línguas, automaticamente, estamos em face da relação entre as diversidades múltiplas que uma língua pode abarcar. Assim sendo, a proximidade metodológica com base no Multiletramento torna-se um dos pontos fundamentais para o aprimoramento e a inter-relação significativa com os discentes da atualidade.

Já no que concerne à teoria do Pós-Método, o professor Kumaravadivelu, em seu estudo *Toward a Postmethod Pedagogy* (2001), desenvolve as ideias basilares dos

¹ Essas ideias foram concebidas e sistematizadas em 1996 por um grupo de estudiosos denominados *New London Group* que se reuniu em New London, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir sobre a situação da pedagogia do letramento. O estudo completo está neste artigo: CAZDEN, Courtney et al. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Cambridge: Harvard Educational Review, p. 60-92, 1996.

procedimentos teórico-práticos da proposta, a qual se apresenta com eficiência perante as intercomunicações e relações voláteis dos tempos correntes. A Pedagogia do Pós-Método é caracterizada por buscar estratégias efetivas de ensino de línguas considerando a atuação prática e o papel autêntico dos discentes em ações significativas, traçando uma intersecção entre o mundo do conhecimento do educando com partes do universo do saber ainda desconhecidos.

Isto é, a partir do que o educando já traz como repertório sociocultural, estabelece-se um caminho inter cruzado para as áreas que o discente desconhece, revelando-o distintas perspectivas em direção ao pensamento crítico. Desse modo, os materiais didáticos e os procedimentos pedagógicos são (re)elaborados para alcançar tal meta.

No entanto, ainda segundo Kumaravadivelu (2001, p. 538), o termo Pós-Método não está vinculado somente com a formulação de estratégias pedagógicas e desenvolvimento de materiais, mas também com a sua integração aos contextos históricos, políticos e socioculturais, os quais agem (in)diretamente na formação linguística, tal como na estruturação da concepção educacional do tempo vigente.

Como podemos notar, a Pedagogia do Pós-Método e o Multiletramento estão integrados, haja vista que ambos se preocupam com a pluralidade de relações que o ensino de uma língua pode abarcar, principalmente as que estão integradas à pluralidade linguística, bem como ilustra a passagem a seguir:

I use the term pedagogy in a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historical, political, and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education [...]. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538)

Assim sendo, de modo a atingir resultados favoráveis à aplicação do Pós-Método, o professor Kumaravadivelu propõe três etapas essenciais. São elas: “a pedagogia da particularidade” (*a pedagogy of particularity*), a “pedagogia da prática” (*a pedagogy of practicality*) e a “pedagogia da possibilidade” (*a pedagogy of possibility*).

A primeira considera um grupo específico de professores, lidando com um grupo particular de educandos, em busca de um quadro de metas inserido em um contexto integrado a uma situação sociocultural, também, singular. Isto é, para a realização dessa parte, é preciso que o docente se envolva com o ambiente sociocultural vivido pelos discentes para que, assim, estabeleça estratégias pedagógicas que sejam autênticas. Ademais, toda ação pedagógica precisa, primeiramente, ser local; ou seja: é necessário olhar para a realidade dos discentes com os quais se trabalha, porque ignorar essa relação é menosprezar experiências de vida, as quais são fundamentais para o exercício ético da educação.

Já a segunda etapa está relacionada à pedagogia da prática, em outras palavras, a teoria da prática, a qual é gerada a partir da ação docente. Usualmente, o pensamento educacional acadêmico não prevê a reflexão sobre a aplicação de conceitos teóricos em distintas realidades socioculturais. Com isso, corroboram-se resultados desfavoráveis relacionados ao ensino. Tendo em vista a formulação de uma teoria a partir da prática, o

docente tem a oportunidade de aplicar os conceitos elaborados com base na experiência real de seu trabalho.

Assim sendo, ao levar esse panorama em consideração, teríamos uma teoria pedagógica com resultados favoráveis à prática docente-discente e, como resultado, o desenvolvimento autônomo dos educandos, já que o conhecimento acadêmico somar-se-ia com a teoria do professor formulada a partir da análise do espaço sociocultural vivido por seus alunos.

A terceira etapa está integrada ao empoderamento dos educandos, de modo a considerá-los protagonistas em suas caminhadas identitárias rumo ao (auto)conhecimento, isso por meio da construção do saber com base nas experiências e práticas sociais. Ou seja, há uma relação direta entre identidade e transformação social; língua, cultura e formação educacional.

Vale salientar que tanto o Multiletramento quanto o Pós-Método estão em consonância com os estudos basilares do professor Paulo Freire, haja vista que o educador brasileiro já apontava a formação escolar como ferramenta essencial para a libertação do sujeito. Aliás, a proposta paulofreiriana considera o educando não como o paciente do processo, mas o seu sujeito, o qual, para ser alfabetizado, tinha que dialogar/interagir com os elementos socioculturais do seu próprio espaço para que, assim, pudesse rompê-lo (FREIRE, 2019, p. 136).

2 Desenvolvimento

Diante do panorama exposto, de agora em diante apresentaremos algumas nuances de uma experiência vinculada ao ensino de língua inglesa no curso Técnico em Guia de Turismo, tendo como base alguns dos conceitos apresentados. Ademais, evidenciaremos o uso do inglês para fins específicos, o qual será melhor explorado a seguir.

“Tell me what you need English for, and I’ll tell you the English you need” (HUTCHINSON; WATERS, 2006, p. 8). Essa citação nos aponta para uma modalidade do estudo de língua inglesa que surgiu como uma ferramenta importante de ensino e aprendizagem: o *English for Specific Purposes* - inglês para fins específicos -, ou comumente conhecido como *ESP*. Numa tradução livre da citação acima, temos: diga-me para que você precisa do inglês que te direi o inglês que você precisa.

Em linhas gerais, essa abordagem se concentra na análise das necessidades específicas e na situação-alvo dos aprendizes, isto é, o desenho do curso se estrutura a partir das razões que fizeram estudante querer aprender determinada língua. Dessa maneira, visa-se a integrar os conteúdos, as disciplinas, as ocupações e as suas atividades específicas, isso diante de uma atuação que pode variar entre o universo acadêmico e o profissional. Consequentemente, o curso é construído para os fins específicos do aprendizado, centrando-se na linguagem apropriada no que tange à sintaxe, ao léxico e à semântica da situação requisitada.

Nesse sentido, é preciso que os envolvidos explicitem para que precisam do inglês - negócios, turismo, leitura de textos acadêmicos etc. -, de modo que auxiliem o docente a construir um material que atenda a essas exigências. Para isso, é crucial que se determinem

as características específicas desses contextos, a fim de que se organize um plano de ensino vinculado às necessidades particulares. De modo a corroborar o assunto, vejamos esta citação:

Given that the purpose of an ESP course is to enable learners to function adequately in a target situation, that is, the situation in which the learners will use the language they're learning, the ESP course design process should be proceed by first identifying the target situation and then carrying out rigorous analysis of the linguistic features of that situation. (HUTCHINSON; WATERS, 2006, p. 8)

Por sua vez, nos cursos de língua para fins específicos, busca-se auxiliar os estudantes a utilizar a língua-alvo com autenticidade, em contextos reais de comunicação. Assim sendo, identificada a situação-alvo, recomenda-se que seja feita uma análise rigorosa das características linguísticas, bem como o acompanhamento atento das etapas de aplicação das atividades desenvolvidas, haja vista que é preciso equilibrá-las com o nível de proficiência dos envolvidos.

Em suma, é preciso saber do que o estudante necessita para atuar com qualidade em sua situação-alvo; posteriormente, investigar o que o educando já traz como repertório linguístico para, assim, partir para o que ele ainda tem que desenvolver. E, por fim, integrar essa abordagem a assuntos que lhe interessem, com a finalidade de mantê-lo motivado.

Como podemos notar, o *ESP*, o Multiletramento e o Pós-Método dialogam entre si pelo fato de considerarem as necessidades do público-alvo, mais os contextos que os integram. O método a ser abordado é, na verdade, construído a partir dessas características, as quais precisam partir de um diagnóstico prévio e da análise das peculiaridades linguísticas.

No nosso caso, a situação específica já é pré-determinada: inglês para os futuros guias de turismo. Ou seja, a partir dessa identificação linguística, os discentes são expostos a diversas situações em que o guiamento em língua inglesa possa ser utilizado, por exemplo: em hotéis, aeroportos, cidades turísticas, trilhas, entre outros. Vale salientar que o curso técnico é oferecido na modalidade subsequente e concomitante ao Ensino Médio, por isso, ao mesmo tempo que tínhamos educandos finalizando o Ensino Básico, havia casos de discentes que já o concluíram há 20 anos.

Portanto, notamos que a grande tarefa no ensino de inglês para esse grupo reside em criar estratégias que balizem o nível de proficiência dos discentes, isso a fim de que as situações tornem-se instigantes e significativas. Em outras palavras: como atender as expectativas dos discentes sem excluí-los ou criar ojerizas à língua inglesa em virtude de experiências passadas?

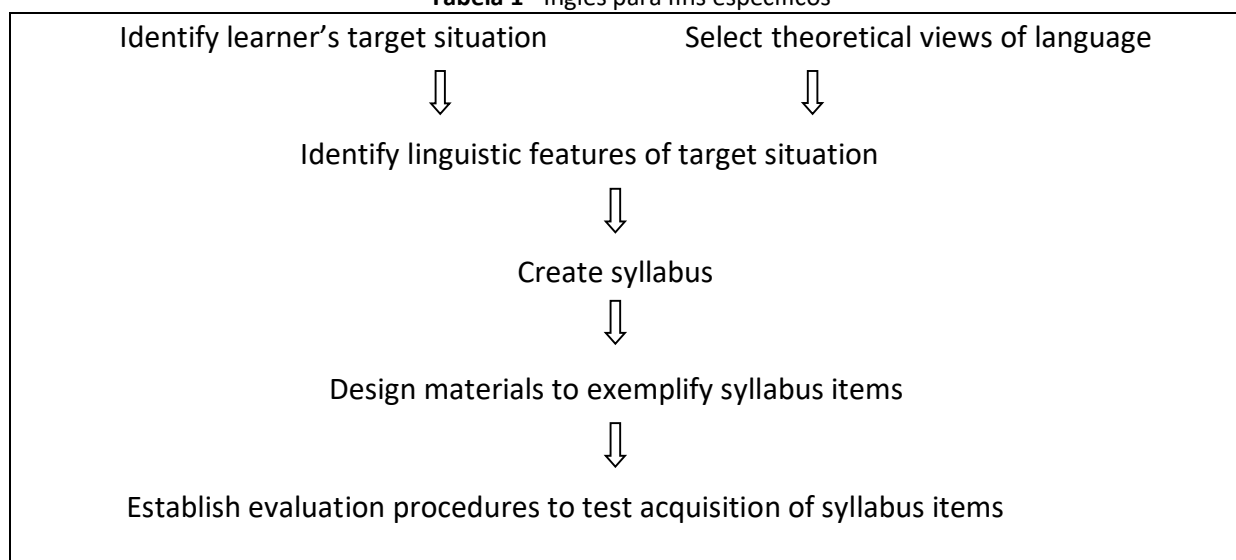
Nas turmas, além do perfil salientado, havia um desnível entre os discentes, isto é, ao mesmo tempo que a maioria não tinha muita familiaridade com a língua, havia alunos com proficiência intermediária ou mesmo avançada. Portanto, aqui temos mais uma outra provocação: com manter o nível de interesse desse público concomitante aos educandos de nível básico?

Para tanto, com o objetivo de fomentar os discentes a tornarem-se falantes críticos da língua inglesa e de modo a incentivar a turma como um todo, lançamos mão de um primeiro

momento de diagnóstico do nível de proficiência para que, gradualmente, o plano de ensino da disciplina pudesse dialogar significativamente com as necessidades dos educandos, ou seja: atendendo-os nos seus respectivos conhecimentos sobre a língua e, principalmente, interligando essa habilidade com as atividades profissionais do curso técnico.

Em função disso, mantivemos em perspectiva a ideia de que um curso com essa característica deve ter uma metodologia centrada no aprendizado de situações específicas, baseado nas necessidades dos discentes. Os estudiosos Hutchinson e Waters (2006) formularam um esquema estrutural que vale a pena o destaque:

Tabela 1 - Inglês para fins específicos



Fonte: Elaboração própria

Como exemplificado, o esquema com base no *ESP* pressupõe primeiramente a identificação da situação-alvo do aprendiz, a seleção de uma perspectiva teórica, a identificação das características linguísticas e a montagem do plano de ensino para, na sequência, formatar-se a construção do material e a elaboração de procedimentos avaliativos.

Sendo assim, pelo fato de estarmos inseridos em um curso técnico em guia de turismo, a identificação da situação-alvo dos aprendizes e os elementos linguísticos devem circunscrever as possíveis áreas de aplicação da profissão técnica. Deste modo, a criação do plano de ensino, os materiais e a avaliação precisavam alinhar-se a esse campo de aplicação.

Fazer o levantamento do perfil dos educandos, as características linguísticas, preparar os materiais e os procedimentos avaliativos é algo que faz parte da prática docente. Realçamos, portanto, que o desafio está justamente em como tratar desses assuntos de modo que todos possam participar significativamente sem serem excluídos.

Assim sendo, decidimos seguir por dois caminhos concomitantes, isto é: um momento que se conectasse à proposta técnica profissional do curso e outro que oferecesse subsídios para o maior domínio estrutural da língua. Com isso, motivamos a relação temática com a área específica de formação, integrada ao fortalecimento das estruturas linguísticas básicas do inglês.

Por sua vez, a seguir, evidenciamos didaticamente como a elaboração e a execução das atividades foram realizadas, haja vista que o objetivo era equilibrar a proficiência dos educandos até que ganhassem mais confiança, sem deixar de utilizar as técnicas do ensino de inglês aplicado ao turismo. Assim sendo, pensamos nesta seguinte ordem: seminários sobre países falantes de língua inglesa, técnicas de comunicação oral em agências de turismo, técnicas de leitura e estudo estrutural da língua inglesa.

Portanto, levando em consideração que as práticas relacionadas ao *ESP*, ao Multiletramento e ao Pós-Método têm como linha dorsal comum o alinhamento entre os contextos que estão inseridos, mais o repertório sociocultural/sociolinguístico dos envolvidos, pensamos que motivar os estudantes do curso em guia de turismo a apresentarem seminários acerca dos países falantes de língua inglesa ao redor do mundo seria bastante instigante, ao passo que uniria os aspectos vinculados à língua e à cultura, itens relevantes para suas vidas profissionais.

Com essa prática relacionada à apresentação de seminários, isto é, na qual se exploram as técnicas da habilidade oral, estimulamos os discentes a conhecerem outras culturas e a observar o uso da língua inglesa em suas variações linguísticas. Além disso, foram exploradas as atrações turísticas que os países ofereciam, ampliando o repertório dos estudantes, bem como suas relações com o guiamento.

Desse modo, desafiamos os educandos a apresentarem os resultados das pesquisas em inglês, isso de acordo com o nível de proficiência de cada um, isto é, da maneira que se sentissem mais à vontade. Entre os países apresentados, os discentes se agruparam para pesquisar acerca das peculiaridades linguísticas e turísticas da Nova Zelândia, África do Sul, Austrália, Jamaica, Nigéria e Irlanda. A escolha dos países fora do eixo Estados Unidos-Inglaterra tem um claro objetivo de ampliar as percepções dos estudantes e desconstruir a ideia hegemônica da língua inglesa apenas com as referências estadunidenses e/ou britânicas.

As apresentações foram surpreendentes. Da perspectiva do docente, havia uma expectativa relacionada a como os discentes iriam solucionar o modo de apresentação. Essa sensação foi logo respondida positivamente, os educandos apresentaram com muita qualidade, por meio de imagens de pontos turísticos centrais dos países, como parques nacionais, museus, praias, ilhas, festivais importantes, monumentos; contextualizações das situações apresentadas; curiosidades diversas, como pratos típicos, oferta de hospedagens, vídeos das regiões, entre outras. Vale salientar que o docente deixou os estudantes bem à vontade com a dinâmica das apresentações, exigindo apenas como item obrigatório a relação da língua inglesa com os espaços turísticos.

Do ponto de vista linguístico foi admirável, os slides tinham as duas versões da língua - inglês e português -, ou seja, para quem se sentia mais ou menos familiarizado com o inglês, a leitura fluía naturalmente com esse método, como se fosse uma espécie de legenda simultânea. Assim, cada um agia a seu modo.

Vale salientar que houve um cuidado na formulação das frases em inglês. Muitos se aventuraram no desenvolvimento de sentenças, tal como nos *greetings* e questões ao longo das exposições. Ressaltamos, também, que momentos antes das apresentações, o docente se

colocou à disposição para atender os educandos diante de suas demandas. Esse procedimento foi realizado algumas vezes e o destacamos como um auxílio essencial, visto que oferece segurança aos discentes.

Desse modo, após esse primeiro momento, percebemos que os discentes começaram a ganhar mais confiança nas suas práticas, desenvolvendo maior desenvoltura ao apresentarem-se na frente dos colegas, visto que tinham entendido tanto a dinâmica proposta pelo curso quanto a relevância dessas ações para as suas práticas profissionais.

Paralelamente às apresentações dos seminários, com o objetivo de incentivá-los cada vez mais na evolução do desenvolvimento linguístico, montamos um diálogo que simulava um atendimento em uma agência de turismo, em que a vendedora tinha que organizar um roteiro de viagem para um casal. Primeiramente, assistimos a essa situação, trabalhamos o *listening* e o *speaking/pronunciation*. Posteriormente, passamos ao *reading* e sua compreensão, bem como ao *writing*.

Dividimos a turma em duplas, treinamos o diálogo na sala de aula e, de acordo um cronograma, os discentes tinham que apresentar a proposta completando-a com as informações pessoais e com dados da localidade turística que iriam visitar - a fim de continuar a implementar a relação com o curso técnico, os próprios discentes escolhiam o local que iriam conhecer e, com isso, a atividade tornou-se mais próxima de suas vivências. Além disso, com o repertório adquirido com os seminários, o conhecimento obtido também foi articulado com essa atividade.

Vale salientar que o docente deixou os discentes bem à vontade em relação à apresentação, cada indivíduo da dupla conduziria o diálogo de acordo com a sua capacidade, o que seria considerado como critério elementar para a avaliação era o comprometimento do educando com a atividade. Para tanto, vejamos uma das partes do diálogo realizado:

Tabela 2 - O uso do inglês para o planejamento de viagens

[...]
B: In the itinerary, you're going to ² go to _____ first. You're going to spend 3 days there.
A: And what are we going to do there?
B: You're gonna go sightseeing, shopping, eating in nice restaurants, and relaxing in the parks.
A: That sounds perfect!! I can't hardly wait!
B: Then, we are going to go to _____.
A: Where is it exactly?
B: It is in _____.
A: And how are we going to get there?
B: You are going to get there by _____.
A: That is enough for me, thanks a lot [...]

Fonte: Elaboração própria

² Ressaltamos que, pelo fato de estarmos tratando da estrutura *to be going to* em nossas aulas, o diálogo apresenta esse aspecto em seu uso autêntico.

As performances, assim como os seminários, foram muito produtivas. Nesse caso, como a única alternativa era a comunicação em língua inglesa, percebemos uma maior dificuldade de alguns discentes no que diz respeito à pronúncia principalmente, no entanto, o obstáculo apresentou-se como um dado positivo para a evolução linguística.

Além dessas atividades, tratamos de auxiliá-los em uma melhor desenvoltura com a habilidade leitora, desconstruindo a percepção de que ler na língua inglesa é algo impossível de se obter êxito. Para isso, lançamos mão de técnicas de leitura aliadas ao turismo.

Assim, lemos textos que exploravam curiosidades de locais turísticos, tais como *Vancouver, Seattle, London* e *New York*; e utilizamos como estratégias as técnicas de *skimming, scanning, cognates* e *keywords*. Dessa maneira, os discentes desconstruíam a ideia de tradução literal e formaram os sentidos a partir de componentes da própria língua portuguesa (*cognates*) e, também, com os direcionamentos proporcionados pelas ferramentas trabalhadas.

Ademais, frisamos que a efetividade desse método leva em consideração a continuação dos estudos em casa, por isso, propúnhamos leituras e exercícios que exigiam dos discentes momentos de dedicação extraclasse. Nesse sentido, de modo a motivá-los cada vez mais à leitura, trabalhamos, também, com os recursos audiovisuais, explorados por vídeos acerca das cidades mencionadas, destacando os locais e o uso autêntico da língua em sua aplicação ao guiamento turístico.

Como a nossa proposta do ensino e aprendizagem do inglês para fins específicos leva em consideração as necessidades linguísticas inerentes ao profissional em guia de turismo, junto ao seu repertório sociolinguístico, deixamos para a última parte de nossa sequência os exercícios referentes à estrutura da língua. Justificamos essa escolha pelo fato de avaliarmos que seja mais natural, inicialmente, envolver o grupo por meio da temática técnica do curso para, posteriormente, dialogarmos com a estrutura da língua de acordo com as demandas do grupo. Ainda vale ressaltar que, ao final dessa parte, apresentamos o *Practical English*, no qual os estudantes aplicaram os conceitos estudados em seu espaço de uso real. Para tanto, vejamos como organizamos essa etapa:

Tabela 3 - Atividades relacionadas ao estudo estrutural/fonológico da língua

GRAMMAR:	Verb be (+/- /?) / Subject pronouns; Possessive adjectives / Articles (singular/plural) / Imperative forms
VOCABULARY:	Days of the week / Numbers; Greetings / Adjectives/ Feelings/ The alphabet
PRONUNCIATION:	Vowel sounds/ Word stress/ The alphabet
PRACTICAL ENGLISH:	Arriving in London (airport) Hotel (Checking in/Registration card)

Fonte: Elaboração própria

Na primeira parte, *grammar*, optamos por fortalecer a base de comunicação da língua com os mecanismos de uso do verbo *to be*, isso nas categorias afirmativa, negativa e interrogativa. Utilizamos vídeos, canções, prática de diálogos e desenvolvimento de exercícios escritos e orais. Aplicamos um procedimento semelhante com os demais pontos: *subject pronouns, possessives adjectives, articles e imperative forms*.

Já no que diz respeito ao *vocabulary*, pensamos em um conjunto de palavras que seria útil para o uso em suas rotinas profissionais, isto é, *days of the week* - para montagem de roteiros turísticos-, *numbers* - preenchimentos de fichas, atendimentos de clientes pelo telefone -, *greetings* - cumprimentos essenciais para recepção dos clientes -, *adjectives e feelings* - complementos nominais importantes para construção de frases, tal como suas caracterizações/sensações. Nesse momento, trabalhamos com vídeos de recepção em agências de viagens, *role plays*, canções e exercícios escritos.

Em todas essas etapas, demos importância à pronúncia das palavras, visto a relevância de uma emissão sonora que auxilie em uma comunicação clara, por isso, realizamos atividades de *listening and speaking* relacionadas à fonologia - *vowel sounds/ word stress/ the alphabet*.

Em especial ao último caso, *the alphabet*, enfatizamos a boa pronúncia, porque realçamos a relevância do preenchimento de dados de clientes corretamente, bem como o fornecimento das próprias informações pessoais. Portanto, desenvolvemos a prática por meio de canções, simulações de atendimento via telefone e *role plays* entre os próprios discentes.

No último item dessa seção, focamos no *Practical English*, ou seja, simulamos situações reais de aplicação do conteúdo em recepções de aeroportos – *arriving in London*. Assistimos a vídeos, descrevemos e discutimos o vocabulário técnico da situação e exercitamos em pares. Posteriormente, trabalhamos com o preenchimento de fichas de registro em recepção de hotéis - *Checking in e Registration card*. De algum modo, essa última parte proporciona a condensação de todas as anteriores, uma vez que o educando pode escrever com base nas estruturas estudadas e aplicá-las de forma oral posteriormente.

Em suma, salientamos a importância da montagem de planos de aula que tenham como alvo o perfil de alunos com os quais se trabalha e, com base nisso, a construção de metodologias integradas a esse prognóstico. Além disso, é necessário levar em consideração o contexto social, cultural, linguístico e histórico vigente para que a conexão entre local e global seja efetivada significativamente. E como acreditamos no poder transformador da educação, a seleção de materiais autênticos e a motivação antes e durante a dinâmica são cruciais para o sucesso do trabalho.

3 Conclusão

Por fim, diante da experiência exposta, percebemos que a era dos métodos de ensino foi colocada em xeque em meio aos novos contextos socioculturais. Não podemos tratar os nossos educandos do século XXI somente com metodologias aplicadas em séculos passados. A montagem dos planos curriculares precisa considerar os elementos locais para, desse modo, lançarem-se a aplicações pedagógicas efetivas do âmbito educacional global.

A concepção do Pós-Método leva em consideração os contextos vigentes, isto é, multiculturais e multissemióticos. Por sua vez, o que nos propõem o estudo de Kumaravadivelu não é a busca por um método ideal, mas sim o que está além do método, ou seja, o “não método”. Para isso, é preciso avaliar com propriedade o repertório dos discentes com os quais os docentes trabalham e, conseqüentemente, elaborar planos de ensino autênticos. Assim, objetiva-se impulsionar o mundo do conhecimento dos educandos para um universo ainda não desbravado. Com essa prerrogativa que formulamos nossa metodologia de trabalho, ou seja, realizamos um plano de ensino que se conectasse com o perfil de educandos do curso técnico em guia de turismo.

Para tanto, primeiro olhamos para o tipo de conhecimento linguístico que aquele grupo oferecia; depois, formulamos um material que fosse compatível com nível de proficiência apresentado. Foi crucial atendermos nosso público nas duas esferas indicadas, ou seja: fomentando atividades inter-relacionadas à formação técnica, o que é o cerne do *ESP*, junto ao aprimoramento das necessidades estruturais da língua. Com isso, o grupo sentiu-se mais confiante e, conseqüentemente, estimulado a vencer os obstáculos do aprendizado do inglês.

O desafio, caros professores/leitores, é muito grande, sabemos disso, visto que em diversas escolas espalhadas pelo nosso país somos obrigados a trabalhar com materiais já prontos, com seus conteúdos maçantes e, muitas vezes, em desencontro com a realidade dos alunos e com as nossas percepções educacionais, sem contar a pressão de calendários acadêmicos que atrapalham o desenvolvimento das atividades. Contudo, a luta por um país de base educacional transformadora passa pela desconstrução de formas engessadas e por transgressões pedagógicas. Desafiem-se!

Após aplicada essa metodologia, nossos alunos, além de apropriarem-se do conteúdo trabalhado, ainda se aproximaram mais do docente, o que deixou o ambiente mais afetivo e produtivo. As habilidades da leitura, escrita e oralidade foram melhoradas qualitativamente. Sabemos que há muito a que se aprimorar ainda, mas o passo inicial foi dado com a/efetividade.

Por meio dessas ações exitosas, por mais desesperanças que possamos ter em nossa caminhada docente, alimentamos nossa alma e continuamos a acreditar que a formação educacional pode mudar os percursos equivocados de um país muitas vezes cego de suas escolhas. Em suma, que a sala de aula seja sempre um espaço de (trans)formação, inovação, paixão e criação.

Referências

ARIKAN, Arda. Postmethod Condition and its Implications for English Language Teacher Education. In: **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2006.

CAZDE, Courtney et al. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Cambridge: Harvard Educational Review, p. 60-92, 1996.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). (trad.) e (org.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes** – a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **Tesol Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de Ensino; 29).

Como citar

CRUZ, Clauber R. Inglês aplicado ao curso técnico em guia de turismo. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 305-317, jul./dez. 2020.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1 Informações gerais

O Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias (CELTE) é uma publicação de Acesso Livre e com periodicidade semestral do Programa de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Somente serão aceitos textos submetidos por meio da plataforma <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte>.

O CELTE aceita a submissão dos seguintes gêneros acadêmicos:

a) **artigo científico**: texto em que se apresentam os resultados parciais ou finais de uma pesquisa ou debatem temas relevantes para a área de Linguagens e seu ensino.

b) **ensaio acadêmico**: texto em que se problematiza algum tema relevante para a área científica por meio de argumentação teoricamente fundamentada.

c) **resumo expandido**: texto em que se expõem os principais resultados de uma pesquisa ou atividade. Os resumos expandidos podem ser produzidos, por exemplo, a partir de trabalho de conclusão de curso ou ações de extensão.

d) **resenha** (resumo crítico): texto em que se apresenta e se analisa criticamente a contribuição de uma obra publicada há, no máximo, 5 anos.

e) **relato de experiência em docência**: texto em que se expõe alguma experiência de ensino, destacando seus resultados positivos e negativos. Para além de meramente descrever a condução da experiência, é necessário apresentar a fundamentação teórica subjacente à prática.

Pelo menos um dos autores dos artigos, ensaios e resenhas deverá ter, no mínimo, o título de Mestre. Pelo menos um dos autores dos resumos expandidos e relatos de experiência deverá ter, no mínimo, o título de Bacharel ou Licenciado.

O texto deve ser inédito e original e abordar temas relacionados a linguagens (línguas e literaturas) e/ou seu ensino e **não** deve estar sendo avaliado concomitantemente por outra revista. Serão aceitos textos redigidos em português, inglês ou espanhol. O arquivo deve ser salvo com a extensão *.doc, *.docx ou *.rtf.

A fim de garantir o anonimato durante a avaliação pelos pares, o manuscrito submetido **não** deverá conter quaisquer informações que identifiquem o(s) autor(es), como nomes, instituições de trabalho ou

de pesquisa e grupos de pesquisa a que os autores estejam vinculados, orientadores, referências a textos prévios etc., que devem ser trocadas por esta expressão: [informação suprimida]. Se o manuscrito for aprovado para publicação, essas informações são inseridas após a avaliação. A revista publicará apenas um texto aprovado por autor a cada número. A revisão do texto é responsabilidade do(s) autor(es). O iD do ORCID deve ser obrigatoriamente incluído nos metadados.

Todos os autores do manuscrito devem assinar a **declaração de autoria e responsabilidade**. Os relatos de pesquisa com seres humanos devem vir obrigatoriamente acompanhados da cópia da **declaração favorável expedida pelo Comitê de Ética** da instituição promotora da pesquisa. A declaração de autoria e responsabilidade e a cópia da declaração devem ser anexadas como documento suplementar durante a submissão.

A equipe editorial reserva-se o direito de solicitar ajustes no original e de recusar a submissão, caso o texto não atenda ao padrão (de tema, formato e estilo linguístico) requisitado por esta revista. A revista utiliza a licença Creative Commons Não-Comercial 4.0, que permite a reprodução parcial, o compartilhamento e a adaptação dos textos, sem fins lucrativos, desde que citada a autoria.

2 Formatação do manuscrito

O texto deve se enquadrar nos limites de quantidade de caracteres (incluindo as referências) estabelecidos na tabela abaixo:

Gêneros textuais	Quantidade de caracteres com espaço
Artigo	de 16.000 a 100.000
Ensaio	de 20.000 a 40.000
Resenha	de 9.000 a 30.000
Resumo expandido	de 9.000 a 15.000
Relato de experiência	de 15.000 a 30.000

Layout do documento: tamanho de página A4, orientação retrato, margens superior e inferior de 2,5 cm, margem esquerda de 3 cm e margem direita de 2 cm. As páginas não devem ser numeradas.

Deve-se usar a fonte Calibri em todo o documento.

3 Ordem e formatação dos elementos

Deve-se deixar uma linha em branco com espaçamento simples entre todos os elementos descritos a seguir.

Título: deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 14, negrito e centralizado. Se houver subtítulo, este deve ser separado do título por meio de dois-pontos.

Resumo: redigido entre 100 e 250 palavras, em um único parágrafo e na língua do manuscrito com alinhamento justificado, fonte tamanho 10, espaçamento entrelinhas simples e sem recuo na primeira linha. Recomenda-se que o resumo apresente a contextualização, objetivos, metodologia e principais resultados. O título "Resumo" deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 10, negrito e centralizado.

Palavras-chave: 3 a 5 palavras-chave, separadas e finalizadas por ponto.

Título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira: os artigos científicos e resumos expandidos devem fornecer uma tradução do título, do resumo e das palavras-chave para uma língua estrangeira. Se o manuscrito for redigido em português, esses elementos poderão ser traduzidos para o inglês (*abstract e keywords*) ou o espanhol (*resumen e palabras clave*). Se o artigo for redigido em inglês ou espanhol, deverão ser obrigatoriamente traduzidos para o português.

No caso da resenha, antes da parte textual, deve-se escrever a expressão **Resenha de:** em negrito e, após uma linha em branco, colocar a referência da obra resenhada.

Títulos das seções: todas as seções e subseções devem ser progressivamente numeradas com números arábicos. Não se deve usar qualquer símbolo (ponto, traço etc.) entre a numeração e o título. Os títulos e subtítulos das seções devem ser redigidos em caixa alta e baixa, fonte tamanho 12, negrito, alinhamento justificado, espaçamento entrelinhas simples, sem recuo.

Corpo do texto: os parágrafos devem ser redigidos com fonte tamanho 12, alinhamento justificado e com entrada de 1,25 cm na primeira linha a partir da margem esquerda. No corpo do texto, as expressões em línguas estrangeiras e os títulos de obras devem estar em itálico. O destaque de expressões deve ser feito em negrito.

Ilustrações: o material ilustrativo deve ser inserido próximo à primeira menção. Acima da ilustração deve constar o seu título, onde se indica a natureza da ilustração ("Figura" ou "Tabela") em negrito e,

após um traço, o título propriamente dito sem negrito. Abaixo da ilustração, indica-se a fonte. O título da ilustração e a indicação da fonte devem ser redigidos com fonte tamanho 10 e espaçamento entrelinhas simples.

Notas: notas explicativas devem ser inseridas como nota de rodapé com texto em fonte tamanho 10, justificado e sem recuo.

Citações: as citações devem seguir o disposto pela NBR 10520 (2002) da ABNT. Na citação indireta, não se usam aspas e a indicação da página é opcional. Em citação direta com menos de três linhas, usam-se aspas duplas. Transcrições com mais de três linhas devem ser redigidas em parágrafo à parte com recuo de 4 cm, fonte tamanho 10, sem itálico e sem aspas.

Se o nome do autor citado vier fora dos parênteses, deve-se empregar apenas a letra inicial maiúscula. Dentro dos parênteses, deve-se identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura "p.", separados por vírgula: Silva (2019, p. 50). Se o nome do autor citado vier dentro dos parênteses, deve-se empregar caixa alta e identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura "p.", separados por vírgula: (SILVA, 2019, p. 50).

Os sobrenomes de diferentes autores de uma mesma obra devem ser separados com ponto-e-vírgula: (PEREIRA; MATOS, 2019). Na referência a diferentes obras de um mesmo autor, deve-se separar os anos com vírgulas: (SILVA, 2015, 2017, 2019). As referências a várias obras de um autor publicadas no mesmo ano devem ser diferenciadas com letras minúsculas, em ordem alfabética, após o ano: (SILVA, 2019a, 2019b). As referências a diferentes autores devem vir em ordem alfabética e separadas com ponto-e-vírgula: (BARROS, 2019; SILVA, 2015).

Se houver destaque no trecho reportado, empregam-se as expressões "grifo do autor" (se o destaque constar no original citado) ou "grifo nosso" (se o destaque for adicionado pelo autor do manuscrito): (SILVA, 2019, p. 50, grifo nosso). Caso o texto transcrito seja traduzido pelo autor do manuscrito, deve-se empregar a expressão "tradução nossa": (BROWN, 1980, p. 35, tradução nossa). Nesse caso, recomenda-se a transcrição do texto original em nota de rodapé.

Referências: as referências devem estar em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem recuo na segunda linha, com alinhamento justificado e espaçamento entrelinhas simples. Deve-se deixar uma linha em branco entre as referências. Devem-

se adotar os procedimentos para a confecção de referência estabelecidos pela 2. ed. da NBR 6023 (2018) da ABNT. O título “Referências” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

Agradecimentos: essa seção opcional expõe os agradecimentos a colaboradores e agências de fomento. O título “Agradecimentos” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

Abaixo, são indicadas orientações para o registro apenas dos casos mais frequentes de referências:

Livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do livro:** subtítulo. Cidade de publicação: Editora, ano.

Apenas o sobrenome deve vir em caixa alta (letras maiúsculas). Apenas o título deve estar em negrito. Em livro com até três autores, separam-se os nomes com ponto-e-vírgula. Em obra com mais de três autores, cita-se apenas o primeiro e substituem-se os demais nomes pela expressão et al. Quando for o caso, emprega-se (org.), (ed.) ou (coord.) após a indicação de autoria.

Capítulo de livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do capítulo.** In: SOBRENOME, Nome do autor. Título do livro. Cidade: Editora, ano. p. X-X.

Deve-se citar a página inicial e final do capítulo.

Artigo de revista

SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo. **Nome da revista**, local de publicação, v. X (ou ano), n. X (ou edição), p. X-X, data ou período de publicação.

Deve-se citar a página inicial e final do artigo.

Dissertação ou tese

SOBRENOME, Nome do autor. **Título:** subtítulo. Ano de conclusão. Número de folhas. Tipo de trabalho (grau e curso), o local e data da defesa.

Exemplo de indicação do número de folhas do trabalho: 170 f. Exemplo de indicação do tipo de trabalho (grau e curso): Dissertação (Mestrado em Linguística)

