



DOSSIÊ TEMÁTICO

## *Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada: Estudos da/ para a Sala de Aula*

ORGANIZADORES

Rita de Cássia Souto Maior - UFAL

Maria Teresa Tedesco - UERJ

Francisco José Quaresma de Figueiredo - UFG

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin - UFC

**Equipe editorial:**

**Editora chefe:** Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donoio Ruiz

**Editoras adjuntas:** Patrícia Cardoso Batista e Ana Paula Silva

## ENTRETEXTOS

volume 22 - número 4 – Especial – 2022

*Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada: Estudos da/para a Sala de Aula*

---

### Universidade Estadual de Londrina

**Reitora:**

Profa. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro

**Vice-Reitor:**

Prof. Dr. Airton José Petris

### Centro de Letras e Ciências Humanas

**Diretora:**

Profa. Dra. Laura Tadei Brandini

**Vice-Diretora:**

Profa. Dra. Renata Schulumberger Schevisbiski

### Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

**Coordenadora:**

Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino

**Vice-Coordenadora:**

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

**Editora-Chefe:**

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

**Editoras Adjuntas:**

Ana Paula Silva – Universidade Estadual de Londrina – UEL

Patrícia Cardoso Batista – Universidade Estadual de Londrina – UEL

**Organizadores do dossiê temático**

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior - UFAL

Profa. Dra. Maria Teresa Tedesco - UERJ

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin – UFC

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo - UFG

**Editora de *layout*:**

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

**Editores de texto**

Ana Paula Silva - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Gabrieli Rombaldi - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Juliana Moratto - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Laura Marques Sobrinho - Universidade Estadual de Londrina – UEL  
Marcelo Acri - Universidade Estadual de Londrina – UEL  
Patrícia Cardoso Batista - Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Pedro Americo Rodrigues Santana - Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Sílvia Helena de Freitas Ruiz - Universidade Estadual de Londrina - UEL

**Editoração da Capa:**

Patrícia Cardoso Batista  
Francisco José Quaresma de Figueiredo

**Foto da capa:**

Gravura “Duas Meninas Lendo”, de Pierre-Auguste Renoir.

**Normalização:**

Sistema de Bibliotecas da UEL – Divisão de Referência  
Bibliotecária: Vilma Aparecida Feliciano Sanglard (CRB-9: 1152)

**Conselho editorial:**

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD  
Profa. Dra. Adja Balbino Amorim Barbieri Durão – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  
Profa. Dra. Alba Maria Perfeito – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Ana Maria Barcelos – Universidade Federal de Viçosa - UFV  
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo Andrei Gesser – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Dr. Clemilton Lopes Pinheiro – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato – Universidade Estadual Paulista - UNESP  
Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS  
Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita – Universidade Federal de Uberlândia  
Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – Universidade Federal de Goiás - UFG  
Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto – Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Prof. Dr. João Carlos Cattelan – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Prof. Dr. José Batista de Sales – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Kelcilene Grácia-Rodrigues – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni – Universidade de São Paulo - USP  
Profa. Dra. Letícia Jovelino Storto – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP  
Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva – Universidade de São Paulo - USP  
Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF  
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi – Universidade de Taubaté - UNITAU  
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho – Universidade Metodista de São Paulo - UMESP  
Profa. Dra. Regiane Regina Ribeiro – Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Prof. Dr. Ricardo Maria dos Santos – Universidade Estadual Paulista - UNESP  
Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Prof. Dr. Ronald Beline Mendes – Universidade de São Paulo - USP  
Prof. Dr. Sírio Possenti – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
Profa. Dra. Taísa Peres de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Universidade de São Paulo - USP  
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Vitória Regina Spanghero – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**Comitê *AD HOC* (v. 22, n. 04Esp/2022):**

Profa. Dra. Aline Pessoa – Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB  
Profa. Dra. Ana Maria de Fátima Leme Tarini – Instituto Federal do Paraná – IFPR  
Profa. Dra. Bárbara Cristina Duqueviz – Universidade de Brasília – UNB  
Profa. Dra. Clarice Vaz Peres Alves – Anhanguera Educacional – FPE  
Prof. Dr. Cristiano Lessa de Oliveira – Instituto Federal de Alagoas – IFAL  
Profa. Dra. Débora Massmann – Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Profa. Dra. Denise Lino de Araújo – Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Prof. Ma. Eduardo César Pereira Souza - Universidade Estadual Paulista – UEP  
Profa. Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira - Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin – Universidade Federal do Ceará – UFC  
Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – Universidade Federal de Goiás – UFG  
Profa. Dra. Hilma de Mendonça Ribeiro - Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ  
Profa. Ma. Isadora Teixeira Moraes – Universidade Estadual de Londrina – UEL  
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos – Filho - Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Profa. Ma. Joseane dos Santos do Espírito Santo - Universidade Federal de Roraima – UFRR  
Profa. Dra. Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja - Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Profa. Dra. Laura Camila Braz De Almeida - Universidade Federal de Sergipe – UFS  
Profa. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu - Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ  
Prof. Ma. Nedson Antônio Melo Nogueira - Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Profa. Dra. Otávia Pinheiro Pedrosa Fernandes - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
Profa. Dra. Poliana Pimentel Silva - Instituto Federal de Alagoas – IFAL  
Profa. Dra. Raimunda Gomes de Carvalho Belini – Instituto Federal do Piauí – IFPI  
Prof. Dr. Rosivaldo Gomes - Universidade Federal do Amapá – UNIFAP  
Prof. Dr. Silvio Nunes Silva Júnior - Universidade de Pernambuco – UPE  
Profa. Ma. Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF  
Profa. Dra. Valéria Cristina de Abreu Vale Caetano – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ  
Prof. Dr. Victor Calabria –Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE

**Periodicidade:**

Anual (até 2009)  
Semestral (a partir de 2010)  
ISSN (Impresso): 1519-5392  
ISSN (Digital): 2764-0809

**Indexado por/ *Indexed by*:**

[ERIH PLUS](#): European Reference Index for the Humanities  
[CLASE](#): Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades  
[Latindex](#): Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
[Google Acadêmico](#)  
[Portal de Periódicos da CAPES](#)  
[Diadorim](#): Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

**Catálogo na publicação**  
**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Entretextos /

Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em .  
– v. 1, n. 1 (dez. 2001) – Londrina : UEL, 2001.  
v. : il. : 29 cm.

Semestral.

ISSN 1519-5392 (impressa)  
E-ISSN 2764-0809 (*on-line*)

- Letras – Periódicos. 2. Lingüística - Análise do discurso –  
Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em  
Estudos da Linguagem

CDU: 8



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

Universidade Estadual de Londrina  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem  
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970  
Caixa postal: 6001  
Tel. +55 (43) 3371 4624  
[entretextos@uel.br](mailto:entretextos@uel.br)

## **Apresentação do dossiê “Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada: estudos da/para a sala de aula”**

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)  
Maria Teresa Tedesco (UERJ)  
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)  
Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

*O abandono do progresso garantido pelas “leis da História” não é o abandono do progresso, mas o reconhecimento de seu caráter incerto e frágil. A renúncia ao melhor dos mundos não é, de maneira alguma, a renúncia ao mundo melhor. (MORIN, 2004, p. 92)*

As pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA), na interface com os estudos do ensino e da aprendizagem de línguas, além de trazerem à tona reflexões que proporcionam o encontro entre teoria e prática, visto que estão em contato direto com a práxis de sala de aula e com as teorias que subjazem essa práxis, revisam necessariamente, e ao mesmo tempo, os aspectos dos construtos teóricos sobre a linguagem, sobre o ensino e a aprendizagem e sobre a formação docente a fim de promoverem o fortalecimento de um saber situado sobre a língua.

Nesse sentido, na LA, as pesquisas que observam as práticas de linguagem são vivenciadas numa perspectiva inter, multi ou transdisciplinar e estimulam, ao mesmo tempo, novas estratégias de atuação docente e discente em relação ao aprendizado e à revisão de saberes sobre essas estratégias. Moita Lopes e Fabrício (2019), dentro dessa linha de pensamento, falam da necessidade de “modos de imaginação epistemológica” na LA, visto que as “grandes generalizações tornam-se frágeis em um mundo em mobilidade cada vez mais rápida nos meios de comunicação contemporâneos.” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 715).

Considerando essas reflexões iniciais, a proposta na Revista *Entretextos* do dossiê do Grupo de Trabalho Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada/EAPLA, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística/ANPOLL, reconduz nosso olhar para o aprofundamento do debate sobre os saberes, resultantes de pesquisas que, de maneira articulada, têm o intuito de promover a divulgação de discussões mais contemporâneas no âmbito da LA e a socialização de práticas e de reflexões teóricas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Vejamos o rol de discussões que ora se apresentam neste dossiê:

No texto *A perspectiva dialógica no ensino de línguas: uma autorreflexão sobre o inglês como língua do outro*, André Cordeiro dos Santos e Rita Maria Diniz Zozzoli discutem sobre as contribuições da teoria dialógica da linguagem para a compreensão de questões teóricas e práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, valem-se de conceitos como diálogo, língua/linguagem, enunciado, compreensão responsiva ativa, gênero e estilo para a análise de uma prática de ensino de língua inglesa, no contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Os autores têm o propósito de discutir sobre como essas categorias são levadas para a sala de aula e verificam que a articulação teoria-prática, contemplada amplamente pela teoria dialógica e defendida pela LA, é viável para o ensino de línguas e pode ser considerada na formação em geral, tanto de alunos como de professores.

Em *Responsividade na Escrita Argumentativa: olhares para si e para o outro*, as autoras Maria Angela Paulino Teixeira Lopes e Fernanda Santana Gomes, inspiradas nos estudos interdisciplinares da LA e a partir da perspectiva sociodiscursiva de análise, objetivam expor resultados de uma experiência de produção de texto dissertativo-argumentativo, do ENEM, por graduandos-estagiários de Letras. Para isso, utilizam da metodológica interpretativista, de base indiciária, e estabelecem diálogos com estudos de gêneros discursivos e de autoria como efeito da ação do sujeito nas esferas de atividades humanas. Com os dados, as autoras entendem que é possível apreender concepções de texto que emergem das interações, que apontam para a necessidade de rever as práticas de ensino de escrita, especialmente de gêneros em que predomina a atitude argumentativa, o que salienta a polifonia discursiva marcada pela responsividade, alteridade e



heterogeneidade e pelos indícios de autoria e subjetividade, nem sempre legitimados pelas orientações das avaliações oficiais.

No artigo *Ensino Remoto Emergencial: fatores de êxito em práticas de linguagem nos anos finais do Ensino Fundamental*, Denise Lino de Araújo, Alisson dos Santos França e Breno Silva Andrade discutem sobre a possibilidade de êxito, no aprendizado dos educandos diante da realidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), e se aprofundam nos fatores que possibilitam esse êxito na aprendizagem, com base nas indicações de professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, os autores estudam cinco relatos de experiências de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental - Anos Finais, a partir de pesquisa bibliográfica qualitativo-interpretativista, exploratória e indutiva. Os resultados do estudo identificam o engajamento, a reflexão e o desenvolvimento de habilidades como fatores de êxito presentes em diferentes experiências de ensino analisadas quanto às práticas de linguagem relacionadas à leitura, à escrita, à análise linguística e à oralidade.

No texto *Concepções de linguagem na constituição de planos de aula virtuais para o ensino de Língua Portuguesa*, os autores Silvio Nunes Silva Júnior e Fernando Augusto de Lima Oliveira investigam a circulação de concepções de linguagem na construção discursiva de planos de aula para o ensino de Língua Portuguesa (LP), encontrados numa plataforma pedagógica virtual. Eles buscam identificar como os comandos dados por esses planos implicam na responsividade ativa do professor e como se dá o ensino dos gêneros discursivos propostos por esses planos. Metodologicamente, os autores se ancoram na abordagem qualitativa e na vertente de etnografia virtual de pesquisa e analisam dois planos de aula retirados de uma plataforma pedagógica virtual direcionados ao 7º ano do Ensino Fundamental em aulas de LP. Dentre outras constatações, segundo a análise, há oscilação entre concepções de linguagem como instrumento de comunicação e como forma de interação.

O artigo *A produção escrita em sala de aula do Ensino Médio* é um desdobramento de Tese de Doutorado e, com ele, os autores Walisson Dodó e Eulália Leurquin analisam como os estudantes ingressantes no Ensino Médio mobilizam os mecanismos de textualização nos textos a fim de garantir a progressão

temática. Eles perguntam quais são as dificuldades diagnosticadas por esses estudantes no tocante à coesão. No texto ainda, os autores analisam uma das vinte e uma produções feitas durante a pesquisa de campo e, como resultado, eles observam que, mesmo os estudantes fazendo uso diversificado de elementos materializados pela coesão nominal e pela conexão, ainda apresentam dificuldades em articular e conectar as ideias do texto, comprometendo a progressão temática.

No artigo *The benefits of peer correction in the context of virtual English classes*, Lidia Maria dos Santos Morais, Francisco José Quaresma de Figueiredo e Neuda Alves do Lago investigam os benefícios da correção com os pares no contexto de aulas virtuais de inglês, a partir da experiência, de base qualitativa, com dois alunos adolescentes que foram participantes de um curso de inglês chamado Freeenglish. Segundo os autores, os resultados mostram que a correção com os pares se mostrou eficaz em ambientes de sala de aula virtual. Os autores demonstram, por meio de análise, que a utilização de diferentes recursos tecnológicos pelos alunos para trocar informações sobre seus textos favoreceu a interação entre eles. Acrescentam, ainda, que os alunos forneceram informações muito adequadas uns aos outros durante a tarefa de correção para tornar os textos mais corretos.

No texto *Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em livros didáticos de Língua Portuguesa entre 1999-2020*, Rafael Mota e Mônica de Souza Serafim investigam as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de LP destinados aos anos finais do Ensino Fundamental e publicados entre 1999 e 2020. Para tal empreendimento, os autores partem de uma pesquisa documental e investiga oito coleções de livros didáticos de LP, aprovados no PNLD, verificando como ocorrem os movimentos de conservação e de mudança no desenvolvimento de tais abordagens. O autor comprovou, entre outros aspectos, que nos livros didáticos há um tratamento dado às classes de palavras invariáveis através de, pelo menos, duas abordagens: uma descritiva e uma produtiva, sendo aquela a mais predominante.

No artigo *Investigando ideologias linguísticas em um material didático de Inglês produzido no CLAC/UFRJ*, Julianna Ferreira da Silva e Rogério Casanovas Tilio se aliam a práticas problematizadoras para questionar ideologias linguísticas

acerca de falantes nativos de língua inglesa, por meio da análise de um material didático desenvolvido no CLAC Inglês (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da UFRJ. Eles examinam, por meio de uma análise qualitativa interpretativista, a primeira tarefa do PTMC *Decolonizing English*, desenvolvido no último nível do curso regular (Inglês 8) e no primeiro semestre de 2022. Os autores investigam o material didático como potencializador de discussões e de questionamentos sobre ideologias linguísticas, aproximando alunos de produções literárias marginalizadas e promovendo uma agenda anti-hegemônica de um Inglês como língua não homogênea e plural, empoderando seus aprendizes.

No texto *Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis*, Lucas dos Santos Costa e Márcia Mendonça tratam das Práticas de Análise Linguística (PAL) e do letramento crítico, para, então, proporem associações entre as duas perspectivas, com vistas à formação do leitor crítico. Os autores consideram que as PAL têm sido reconhecidas como um dos eixos do ensino de LP, em documentos oficiais curriculares nacionais, estaduais e municipais, produções acadêmicas voltadas à formação de professores da Educação Básica e, muitas vezes, no discurso dos professores desse nível. Como resultados das reflexões, os autores trazem argumentos a favor de que a) a proposta das PAL se mostra congruente com a formação do leitor, de acordo com o letramento crítico; b) PAL podem ser desenvolvidas com o propósito de desconstrução de textos, um dos processos do ciclo de *redesign*; e c) PAL, com tal propósito, podem contribuir para a formação do leitor crítico, sob o prisma da orientação sociocultural.

No texto *Concepções de formação docente no planejamento de ensino do curso CELTA*, Ana Beatriz Miranda Jorge e Edmilson Luiz Rafael apresentam, a partir da análise de uma vivência, algumas questões referentes à formação de professores de línguas estrangeiras (LE) presentes na etapa de planejamento que, segundo os autores, chamou a atenção deles. Eles investigaram a concepção de formação docente subjacente ao curso CELTA a partir da análise do planejamento de ensino. O *corpus* documental é formado por dois materiais orientadores (handouts) sobre planejamento e vinte e seis planos de aula elaborados por cinco candidatos do curso CELTA. A partir dos itens objetivos de tarefas e antecipação de problemas, os autores chegam à conclusão de que o CELTA se embasa em uma

formação prescritiva que valoriza o conhecimento técnico, incentivando os candidatos a se embasarem, por sua vez, em modelos de ensino.

No texto *Gênero cordel na formação leitora de professores de comunidades do campo: entre educação e linguagem*, Ady Canário de Souza Estevão, Auristela Crisanto da Cunha, Clécida Maria Bezerra Bessa e Crígina Cibelle Pereira objetivam refletir acerca da relevância do olhar sobre o gênero cordel na relação entre linguagem e educação do campo. Para tal, usam uma sequência didática cujo efeito de sentido volta-se para a formação de licenciandos do curso de Educação do Campo de uma universidade pública, situados em contexto de ensino-aprendizagem de leitura na convivência com o semiárido. As autoras articulam-se, no viés qualitativo, para a leitura da prática pedagógica, a compreensão dos gêneros do discurso e as considerações sobre o texto literário. Nesse sentido, elas concluem que a estratégia formativa oferecida reconhece os sujeitos camponeses como críticos e reflexivos e possibilita impactos no processo de aprendizagem nos usos da linguagem para a valorização da cultura local no diálogo entre universidade e sociedade.

No artigo *Análise sobre a variação linguística nas questões do ENEM: contribuições para práticas pedagógicas de Língua Portuguesa*, Valdene Moura Lopes, Elane Nardoto Rios, Geroncio Silva Barbosa e Sara Oliveira Rodrigues analisam, à luz da Sociolinguística, o funcionamento das questões de LP nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos anos 2010 a 2016. O foco da análise empreendido por elas foi sobre as questões de análise linguística/gramatical, mais precisamente sobre variação linguística, por ser este ponto de relevante discussão no ensino de LP. Elas elaboram um quadro no qual é possível observar uma abordagem gradativa das temáticas, que são assim identificadas: interpretação livre, argumentação, tipologia textual, literatura, leitura/interpretação de gênero textual, análise linguística/gramatical (uso da língua, norma-padrão, gramática, variação linguística), interpretação conceitual e função da linguagem.

No texto *Aplicativo RAL: Realidade Aumentada (RA) no ensino e aprendizagem de línguas adicionais*, Emanuele Krewer, Angelise Fagundes da Silva e Marcus Vinícius Liessem Fontana apresentam a tecnologia de Realidade Aumentada (RA) e a sua aplicabilidade na área da educação, especialmente na



aprendizagem de línguas. Eles têm o objetivo de apresentar a criação do aplicativo RAL, cuja finalidade é a tradução de palavras em línguas adicionais por meio de imagens em 3D (3 Dimensões). Os autores discutem sobre as tecnologias na educação, as vantagens e os desafios da RA no espaço educacional e seu aporte teórico na aprendizagem ergódica. Desse modo, enfatizam a RA no ensino e aprendizagem de línguas, fazendo uma breve descrição da criação do aplicativo. Elas entendem, ainda, que com a criação do Aplicativo RAL, tem-se uma nova possibilidade de aprendizagem de vocabulário em línguas adicionais.

No texto *Análise de práticas pedagógicas na aprendizagem integrada de língua e (outros) conteúdo(s) na educação bilíngue*, Cristiane Schnack, Adriel Klering, Juliana Danyluk Mader e Jéssica Wissmann propõem uma (re)leitura dos entendimentos sobre aprendizagem integrada de língua e (outros) conteúdo(s) (*content and language integrated learning* - CLIL) no contexto da educação bilíngue, ao analisarem propostas pedagógicas de educação básica de diferentes componentes curriculares. Eles observam que o conceito de CLIL deve ser mobilizado de forma ampliada e argumentam que, para uma efetiva educação bilíngue, no âmbito da educação básica brasileira, que não considere, apenas, instrução em duas línguas, mas sim o desenvolvimento das competências em línguas e de línguas, é necessário ressignificar o entendimento de CLIL enquanto espaço de integração que articule um ou outro componente curricular ao ensino de língua, e analisá-lo, também, sob o prisma da integração curricular.

No texto *Geossociolinguística e ensino: o grau diminutivo dos substantivos*, Thiago Leonardo Ribeiro e Vera Maria Ramos Pinto abordam os registros obtidos para o Atlas Linguístico do Norte Pioneiro do Paraná – ALINPPR (2021), especificamente a questão 5 do Questionário Morfossintático – QMS, sobre o grau diminutivo do substantivo. Eles propõem uma humanização do trabalho gramatical em sala de aula e uma aproximação da universidade com a escola. Considerando a Base Nacional Comum Curricular, os autores defendem o trabalho com a variação linguística nos componentes de LP dos Ensinos Fundamental e Médio. Eles consideram que podem alcançar uma educação mais consciente ao desenvolverem atividades de ensino da norma gramatical levando em consideração a fala popular e

trabalhando com dados reais da língua e com a norma linguística de prestígio em vigor.

Como podemos observar, são quinze artigos que compõem este dossiê, trazendo diversas dimensões das práticas de pesquisa que nos atualizam e que nos provocam sobre temáticas que giram em torno do ensino e da aprendizagem na perspectiva da LA.

Com a proposta ora apresentada, buscamos enfatizar a aproximação e a coerência das discussões que compõem o escopo desta obra. Nesse sentido, os resultados de pesquisas, de projetos e de práticas acadêmicas, no campo do ensino e aprendizagem de línguas aqui descritos, com certeza, poderão fomentar ainda mais o diálogo pluri, multi e transdisciplinar entre as instituições, grupos de pesquisa e comunidades em geral.

**Uma boa leitura!**

## **Referências**

MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 711–723, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

## **A perspectiva dialógica no ensino de línguas: uma autorreflexão sobre o inglês como língua do outro**

***The dialogical perspective in language teaching: a self-reflection about English as an Other's language***

***La perspectiva dialógica en la enseñanza de lenguas: una autorreflexión sobre el inglés como lengua del otro***

Andre Cordeiro dos Santos<sup>1</sup>

 0000-0002-8760-192X

Rita Maria Diniz Zozzoli<sup>2</sup>

 0000-0002-0351-1397

**RESUMO:** Este trabalho objetiva discutir contribuições da teoria dialógica da linguagem à compreensão de questões teóricas e práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, alguns dos principais conceitos de Volóchinov (2017) e de Bakhtin (1997, 1998, 2010, 2011, 2013, 2016) são examinados: diálogo, língua/linguagem, enunciado, compreensão responsiva ativa, gênero e estilo. Além disso, tomamos, por meio da autorreflexão, uma experiência prática de ensino de língua inglesa, no contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, a fim de discutir como essas questões são levadas para a sala de aula, perpassando o processo de construção de sentidos para enunciados na língua inglesa. A partir dessa revisitação dos principais conceitos da teoria dialógica, verificamos que a articulação teoria-prática, contemplada amplamente pela teoria citada e defendida pela Linguística Aplicada, é viável para o ensino de línguas e pode ser considerada na formação em geral, tanto de estudantes como de professores. Mesmo em se tratando de uma língua do outro/estrangeira, o inglês se evidencia como possibilidade de contribuir para a formação de uma compreensão e uma produção ativa para os estudantes desde os níveis iniciais e em contextos de instituições públicas de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** teoria dialógica; ensino e aprendizagem de línguas; articulação teoria-prática.

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss the contributions of the dialogical theory of language to the understanding of theoretical and practical issues of the teaching and learning of languages. Therefore, some of the main concepts of Volchinov (2017) and Bakhtin (1997, 1998, 2010, 2011, 2013, 2016) are examined: dialogue, language, utterance, active responsive understanding, genre, and style. Allied with that, we took, as self-reflection, a practical experience of teaching English in the context of basic, technical, and technological

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística. Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8760-192X>. [andre.cordeiro@ifal.edu.br](mailto:andre.cordeiro@ifal.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Universidade Federal de Alagoas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0351-1397>. [ritazoz@gmail.com](mailto:ritazoz@gmail.com)

education in order to highlight how these questions are brought to the classroom, passing through the process of construction of sense for utterance in the English language. From that, we verified that the theory-practice articulation, broadly contemplated by the quoted theory and defended by Applied Linguistics, is viable to be considered in the general formation, both for students and teachers. Even in the case of an Other/foreign language, English is evident as a possibility of contributing to the formation of an understanding and an active production for the student from the initial levels and in contexts of public educational institutions.

**KEYWORDS:** dialogic theory; teaching and learning of language; theory-practice articulation.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo discutir las contribuciones de la teoría dialógica del lenguaje a la comprensión de las cuestiones teóricas y prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Para ello, se examinan algunos de los principales conceptos de Voloshinov (2017) y Bakhtín (1997, 1998, 2010, 2011, 2013, 2016): diálogo, lengua/lenguaje, enunciado, comprensión activa responsiva, género y estilo. Además, tomamos, a través de la autorreflexión, una experiencia práctica de enseñanza del inglés, en el contexto de la Educación Básica, Técnica y Tecnológica, con el fin de discutir cómo estos temas son llevados para las clases, pasando por el proceso de construcción de significados para los enunciados en lengua inglesa. A partir de esta revisión de los principales conceptos de la teoría dialógica, comprobamos que la articulación teoría-práctica, ampliamente contemplada por la citada teoría y defendida por la Lingüística Aplicada, es viable para la enseñanza de lenguas y puede ser considerada en la formación en general, tanto de alumnos como de profesores. Incluso tratándose de una lengua extranjera/otra. El inglés se evidencia como la posibilidad de contribuir a la formación de una comprensión y una producción activa para el estudiante desde los niveles iniciales y en contextos de instituciones educativas públicas.

**PALABRAS CLAVE:** teoría dialógica; enseñanza y aprendizaje de idiomas; articulación teoría-práctica.

## Introdução

A partir de experiências práticas em sala de aula, próprias e/ou registradas em pesquisas de mestrado e de doutorado do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL), do qual fazemos parte, e do intenso contato com a teoria dialógica de linguagem, compreendemos que ela, em suas visões de diálogo, língua/linguagem, enunciado, compreensão responsiva ativa, gênero e estilo, traz contribuições significativas para o ensino e a aprendizagem de línguas. Assim, neste texto, tratamos de maneira abrangente da inserção da teoria dialógica na sala de aula de línguas, tanto materna quanto estrangeiras<sup>3</sup>, focando, de modo mais específico, na articulação das noções acima

<sup>3</sup> Empregamos a expressão estrangeira e não adicional, que, ao nosso ver, corresponde a uma visão de ordem de aquisição, como L1, L2 etc. Mantemos estrangeira, por entendermos que se diferencia da língua materna por ser a língua de outro, que aos poucos se torna também nossa, à medida que avançamos em sua aprendizagem e a incorporamos em nossas práticas cotidianas.

referidas a questões teóricas e práticas da sala de aula de língua inglesa da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (doravante EBTT).

Antes de tudo, é necessário deixar claro que essa relação teoria-prática, base deste trabalho, se dá numa perspectiva de mão dupla já enfatizada pela Linguística Aplicada contemporânea e por vários estudiosos como Morin (2000), para quem “todas as ciências são sociais.” (MORIN, 2000, p. 20). Haveria, portanto, um circuito no qual a ciência transforma a sociedade e retroativamente a sociedade transforma a ciência. Essa ideia se opõe a uma tradição ideológica cientificista, a qual ignora a complexidade das relações entre teoria e prática e postula que a realidade será totalmente explicada e manipulada diretamente pelo conhecimento científico (CHAUÍ, 1999).

Alinhando-se a esse pensamento, no contexto de ensino de línguas, sob a ótica da Linguística Aplicada, temos o processo por meio do qual teoria e prática coabitam o mesmo espaço, permitindo que o mundo da abstração e o mundo da vida se inter cruzem (BAKHTIN, 2010). Nesse processo, sem hierarquias, a teoria é remodelada pela prática, da mesma forma que a prática é remodelada pela teoria.

Em várias obras do chamado Círculo de Bakhtin, a inter-relação entre teoria e prática é defendida, sem anterioridade e prevalência de uma sobre a outra. Trata-se da relação entre arte e vida, entre teoria e vida. Segundo Bakhtin (2010), seria necessário um plano unitário e único onde o mundo da cultura e o mundo da arte se encontrem com o mundo da vida e se interpenetrem. Esse plano, de acordo com o autor, é aquele do ato responsivo e responsável. Nesse sentido, podemos defender a ideia de que o ato concreto de ensinar, bem como o ato concreto de aprender, só ganham sentido quando integrados no existir. Os dois atos precisam ser responsivos e responsáveis, uma vez que o mundo dos conteúdos teóricos a serem ensinados e aprendidos, se desvinculado dos atos efetivos e únicos de ensinar e de aprender, não penetra no mundo da vida singular e única dos sujeitos (aluno e professor).

Na contramão disso, ao apresentar conteúdos como abstração científica, artística ou cultural, trabalha-se comumente com a literatura, as artes e a cultura como transcendentais e impenetráveis no plano do evento singular do existir. Mais especificamente, no plano do ensino de línguas, ensinar itens linguísticos (sejam

eles da Gramática Normativa ou da Linguística) desvinculados de contextos vivenciais, significa considerar a língua materna ou estrangeira como língua morta-escrita-estrangeira (VOLÓCHINOV, 2017). Especificamente, a respeito do ensino de línguas estrangeiras, Volóchinov comenta que, no plano metodológico, a maneira mais efetiva de ensino de uma língua estrangeira viva é apresentar a forma linguística aos alunos “apenas em um contexto ou situação concreta”, pois a palavra traduzida e memorizada, após ser retirada de seu contexto, é apenas um sinal (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180).

Em resumo, quando mencionamos essa importância da inter-relação entre a teoria e a prática no ensino de língua, do mundo teórico com o mundo da vida, estamos ratificando a dimensão dialógica que a linguagem comporta e, conseqüentemente, reconhecendo a importância dela na construção dos sentidos nos espaços de aprendizagem de línguas. Dada essa importância, a seguir, discutimos as noções já anunciadas, iniciando pela noção de diálogo e suas implicações para o ensino de línguas.

## O conceito de diálogo

Todos os sentidos são ideologicamente orientados e, devido a isso, o reconhecimento das relações que estes estabelecem com outras instâncias discursivas constitui momento inalienável da produção de sentidos. Nessa postura dialógica, encontra-se a base arquitetônica do pensamento social de linguagem, na qual todos os valores da vida e da cultura estão dispostos em torno de pontos do mundo real do ato realizado, sendo estes de caráter emotivo-volitivo. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 115), “[t]odos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, o eu-para-o-outro”.

Assim, Bakhtin (2010) expõe a lógica do diálogo que rege a compreensão de sentidos sempre outros, construídos por relações dialógicas de sentidos. Esse diálogo pode ser percebido no enunciado de diferentes formas. Santos (2015), a partir dos estudos do Círculo, resume essas formas do diálogo que habitam o

enunciado da seguinte maneira: a orientação social para outrem; a presença de diferentes vozes sociais que dialogam; a materialização do enunciado e como elo entre os já-ditos e a presunção de respostas; a adequação ao contexto enunciativo; e as marcas axiológicas do sujeito em relação ao objeto da enunciação.

Essa base arquitetônica é a lógica sobre a qual se assenta o conceito de interação discursiva. A interação discursiva constitui o processo por meio do qual a linguagem entra em funcionamento a partir da apropriação de um ser social e, ao mesmo tempo, único de um sistema de signos. Essa apropriação só pode se dar se, do outro lado, houver outros, ainda que virtuais, incluindo não apenas o outro do face a face, mas terceiros outros numa "comunicação discursiva ininterrupta." (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Por tornar-se um ser social, o sujeito instaura, na linguagem, valores ideológicos que não só perpassam os enunciados, mas também os orientam e os constituem. Assim, a interação discursiva caracteriza justamente o momento no qual os valores da vida e da cultura penetram o enunciado, demonstrando entonações individuais de um ser único no mundo (VOLÓCHINOV, 2017).

Como professores de línguas devemos estar aptos a considerar esse diálogo social que se apresenta por meio da linguagem. Isso só pode se dar se formos leitores ativos, pois assim, nos será possível considerar outras vozes, de outros seres sociais que, de algum modo, entram em relação na interação discursiva. Precisamos, assim, ter condições de perceber e de considerar as marcas dialógicas que constituem o enunciado e remetem ao mundo para construir sentidos do seu lugar único ocupado e fomentar no aluno o mesmo. Ao nosso estudante é fundamental a compreensão dessa interação de vozes, sujeitos e instâncias sociais, tendo em vista que daí surgem os sentidos.

Não basta interagir com a pessoa em formação, seja professor ou estudante. A qualidade da compreensão e da produção responsiva ativa é primordial, com o objetivo de contribuir para a formação de profissionais e alunos responsáveis e responsáveis. Assim, a "passagem" de conteúdos prontos, definidos previamente pelo formador, não significa avanço nessa perspectiva. Qualquer item lexical ou gramatical objeto de ensino deveria, então, envolver enunciados não do ponto de

vista estático da língua, mas enunciados inseridos na vida, uma vez que as relações dialógicas não se limitam às relações lógicas ou concreto-semânticas da língua, pois também são de natureza extralinguística. Nesse sentido, Bakhtin (1997) afirma que, para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem tornar-se discurso.

O mesmo autor vai mais além e diz que o enfoque dialógico não se restringe ao enunciado, mas pode, também, existir entre palavras, desde que não sejam palavras impessoais da língua, e ainda podem contemplar estilos, imagens pertencentes às artes, enfim, indo até “fenômenos conscientizados, desde que estes estejam expressos numa matéria *sígnica*.” (BAKHTIN, 1997, p. 184). Isso significa que, no ensino e na aprendizagem de modo geral, há necessidade de inserir qualquer objeto de estudo, seja ele linguístico, imagético, sonoro, gestual ou outro, num contexto vivencial.

Essa mudança, em direção à consideração do diálogo, pressupõe uma concepção de língua que dê espaço à sua dimensão dialógica. Por isso, a seguir, discutimos a concepção social/dialógica de linguagem que surge dessa arquitetônica do diálogo.

## O conceito de língua/linguagem

Sendo a noção de língua/linguagem dialógica surgida da consideração do diálogo social inerente à interação discursiva, antes de qualquer coisa, faz-se necessário um esclarecimento. Os estudos que embasam essa teoria surgem a partir de discussões de estudiosos russos e, por isso, é preciso considerar que, em russo, não existe distinção entre o termo língua e o termo linguagem, pois ambos são contidos em um mesmo lexema (*язык*). No entanto, em português, e numa perspectiva estruturalista, é comum que os dois termos sejam usados em sentidos diferentes: o termo língua tende a ser usado para referir o sistema de signos linguísticos (no sentido objetivista abstrato) e o termo linguagem tende a ser usado para referir a língua em funcionamento. Neste texto, por concordar com Volóchinov (2017, p. 206), quando diz que a situação social penetra o enunciado em todas as

suas dimensões, inclusive em sua estrutura, não entendemos esses termos como sendo diferentes entre si.

A noção de língua do Círculo está firmada sob um entendimento de que as instâncias constitutivas da situação social perpassam e constituem o enunciado em toda a sua dimensão. Assim, posicionando-se contra a concepção da palavra dicionarizada, Volóchinov (2017) cita a figura de Janus, mas nesse caso para afirmar que todo signo possui duas faces. No âmbito do ensino de línguas, é comum, entretanto, que se apresente uma língua homogênea, na qual todas as palavras teriam sentidos já previstos, sem vinculação com grupo ou classe social. Mas sem ideologia não há signo, segundo Volóchinov (2017). Isso implica dizer que formar um leitor hoje é formar um sujeito que seja capaz de compreender, além do linguístico, do lugar em que se encontra, as marcas ideológicas constitutivas de sentidos.

Dessa forma, sendo a língua vista num “processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224), apresentá-la como pronta e homogênea representa uma posição que obedece às forças centrípetas<sup>4</sup> (BAKHTIN, 1998) de dominação e homogeneização, não apenas na língua, mas também na sociedade. Formam-se leitores do mundo com uma visão unidirecionada para o pensamento hegemônico. Tais propósitos correspondem a interesses políticos e econômicos, autocráticos e excludentes. Neles não são possíveis várias leituras, porque o plurilinguismo é interdito (BAKHTIN, 1998); trata-se de uma língua da verdade universal (*istina*), reproduzindo-se, assim, “as mesmas forças centrípetas da vida social, linguística e ideológica” (BAKHTIN, 1998, p. 81). Nesse sentido, Bakhtin (1998) faz crítica aos “métodos de estudo e ensino das línguas mortas e, como tudo que é morto, unificadas” (BAKHTIN, 1998, p. 81) dentro dessa perspectiva de língua pronta e estática, retomando o que já foi afirmado por Volóchinov (2017).

Seria, assim, preciso romper com a noção de palavra dicionarizada para se chegar à noção social de linguagem, de que fala Volóchinov (2017) por meio da

---

<sup>4</sup> Para Bakhtin (1998), há na língua/linguagem forças centrípetas que são responsáveis por manter a sua estabilidade; elas se referem ao imanente, ao repetível, ao compartilhado entre os falantes. Há, em oposição às forças centrípetas, as forças centrífugas que se referem ao irrepetível, ao individual e sempre novo.

expansão da unidade de estudo para o enunciado.

## O conceito de enunciado

Sob os conceitos de diálogo e de língua postos, amparam-se noções que rompem a dicotomia representada pela imagem do Janus Bifronte, entre o imanente (centrípeto) e o novo (centrífugo) (BAKHTIN, 1998). Uma dessas noções basilares é a de enunciado. Compreender práticas sociais de linguagem no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, ainda que passe por uma etapa de reconhecimento linguístico – como é o caso da palavra alheia estrangeira, que, segundo Volóchinov (2017, p. 177-180), antes da compreensão, exige o reconhecimento da identidade linguística –, requer a articulação de diferentes instâncias enunciativas que constituem a linguagem e, por extensão, o enunciado, que é a unidade mínima de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017).

Sendo assim, um dos pontos centrais das reflexões sobre o enunciado, tecidas junto à noção dialógica de língua, é o entendimento da linguagem humana como algo que vai além de um sistema linguístico, caracterizando-se como algo que é originado de um diálogo único e singular no qual cooperam diversos fatores para a construção do sentido. Desse modo, um enunciado é mais que simples repetição de elementos imanentes de um sistema linguístico, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 326),

O enunciado nunca é apenas um reflexo ou uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc).

Essa caracterização do enunciado como algo não repetível e sempre novo implica interação entre a subjetividade, as instâncias sociais e o sistema linguístico para a construção do sentido sempre no porvir, apesar de sua base imanente. Assim, no plano do ensino de línguas, o reconhecimento de palavras ou orações em exercícios que não contextualizam o emprego da forma linguística representa apenas um conhecimento limitado à palavra e à frase, o qual não se transpõe para o

enunciado concreto, inserido em uma situação de produção oral ou escrita. O ensino de línguas, desse modo, precisa dar subsídios para que o aluno consiga construir sentido por meio da articulação supracitada, já que desta depende a compreensão responsiva ativa.

Essa questão aponta para a discussão de Volóchinov (2017) sobre tema e significação. Para o estudioso, o enunciado é composto de duas partes: o tema e a significação. O tema diz respeito a “Uma significação única e determinada, isto é, um sentido único pertence a qualquer enunciado como totalidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 227). Já por significação, Volóchinov (2017, p. 228, grifo do autor) entende como “(...) aqueles aspectos do enunciado que são *repetíveis e idênticos a si mesmo* em todas as ocorrências”. A enunciação se constitui, assim, como um tema, quando em situação concreta, que se serve de uma significação (aparato técnico que permite a enunciação).

Essa noção de enunciado, sob a lógica do pensamento dialógico, dá indícios de como se deve observar a língua em contextos reais de interação discursiva. Os sentidos são produzidos não apenas a partir do reconhecimento do aparato linguístico, mas, também, a partir da consideração dos diferentes elementos que, dialogicamente, interligam-se e mantêm, assim, relações estreitas com o contexto social de produção e compreensão discursivas e com as subjetividades dos sujeitos.

O ensino de língua precisa considerar todos esses aspectos, pois só a partir deles se terá condições de produzir, tanto do ponto de vista do professor quanto do ponto de vista do aluno, sentidos de forma responsiva e responsável; só assim será possível fomentar atitudes de compreensão ativa de sentidos, percebendo-se o mundo que habita o enunciado. Frente a essa necessidade de fomentar compreensões ativas por parte dos sujeitos envolvidos em práticas de ensino de línguas, passamos à noção de compreensão responsiva ativa, relacionando-a ao ensino e à aprendizagem de línguas.

## **O conceito de compreensão responsiva ativa**

Como discutido por Zozzoli (2013), professores com pouca prática pessoal de

leitura e de produção de textos terão dificuldades para formar leitores e produtores de textos que possam ir além da reprodução. Livros didáticos e práticas de sala de aula, mesmo com novas “roupagens”, muito frequentemente propõem o reconhecimento de formas e de sentidos e contribuem no máximo para a formação de um usuário/consumidor (DE CERTEAU, 1996) de leituras já autorizadas e um produtor de escritas paródicas, quando não provocam desinteresse por parte dos estudantes. Segundo o autor, “a autonomia (diríamos autonomia relativa) do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos.” (DE CERTEAU, 1996, p. 268). Escapar à lei da informação, transformando o leitor num “produtor de jardins” (DE CERTEAU, 1996, p. 269) é, portanto, a tarefa do professor.

Para tanto, a noção de compreensão responsiva ativa, presente nas obras do Círculo, pode ser proposta para a formação de leitores e produtores de enunciados orais ou escritos que possam ser, como diria De Certeau, “caçadores por conta própria, nas terras alheias”, quando em atividades de leitura, “fundadores de um lugar próprio”, (DE CERTEAU, 1996, p. 269) quando escritores.

Sobre a noção de compreensão ativa, Bakhtin esclarece:

Na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao *seu próprio* círculo, expressivo e objetual e está indissolivelmente fundida a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência. [...] A compreensão amadurece na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra. (BAKHTIN, 1998, p. 90).

Favorecer a atitude responsiva ativa e a resposta ativa na compreensão e na produção tanto na formação de professores como na formação de alunos significa:

1. Estabelecer o diálogo como prática efetiva na formação, por meio de trabalhos em grupo em que sejam discutidos práticas e conceitos teóricos a eles subjacentes, de forma articulada e dando voz ao professor ou ao aluno em formação;
2. Integrar os saberes e experiências dos professores ou dos estudantes em formação com os saberes advindos da academia (integração entre conceito cotidiano e científico de Vygotsky, 2000);

3. Promover a produção responsiva ativa desses professores ou estudantes: o que Zozzoli denomina produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2002), que parte da noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 1998, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) e se define como a continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto (oral ou escrito) produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos. Essa produção ativa se traduz pela atuação na oralidade, na escrita e, ainda, na elaboração/avaliação de material didático, no caso do professor.

Mas, para isso, será necessário que o professor desista de qualquer posição autocrática, que se proponha como origem autorizada de um saber teórico e de práticas a serem aplicados para reduzir as dificuldades de aprendizagem, para abrir caminho à constituição de novos saberes em formação constituídos por experiências de vida e por conhecimentos acadêmicos adquiridos na formação.

Um dos caminhos para tal é considerar a linguagem como prática social que mantém relações dialógicas com o mundo e, mais especificamente, com o ambiente social no qual surge. Por isso, é preciso que professor e estudante considerem os enunciados como práticas socialmente situadas de interação discursiva entre sujeitos sociais que ocupam lugares únicos no mundo, produzindo sentidos sempre outros, no jogo processual entre o que já é dado e estável e o que é novo e instável. Entrar nesse “jogo” e dele construir sentidos pressupõe, por parte dos professores e alunos, considerar as formas sociais relativamente estáveis de construção de enunciados, que mantêm relações dialógicas fortes com a situação social na qual surgem.

Vistas a isso, passamos à discussão das formas relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso, articulando-as à noção de estilo.

## **Os conceitos de gênero e de estilo**

Os enunciados são penetrados pelo mundo e, em caminho inverso, habitam o

mundo por meio de “formas” relativamente estáveis. Esses enunciados são perpassados por reflexos de sua finalidade social, bem como dos contextos sociais a partir dos quais surgem, que podem ser percebidos por meio dos conteúdos composicionais, dos temas e dos estilos (BAKHTIN, 2016). Diante disso, é necessário que o professor e o estudante reconheçam, no processo de leitura e/ou produção de texto, como esses enunciados carregam consigo marcas específicas de suas esferas da atividade humana, cumprindo um propósito comunicativo específico, e que produzir sentido passa por uma dessas formas relativamente estáveis.

Para Bakhtin (2016), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado, são também determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. É verdade que a construção composicional é enfatizada pelo autor, mas não constitui o único fator a ser considerado no estudo do gênero. Entretanto, o discurso didático-pedagógico parece, com frequência, apostar unicamente nesse fator, deixando de lado os outros, os quais são responsáveis direta ou indiretamente pela dimensão extra, ou metalinguística do enunciado. Muitas vezes, restringe-se o gênero a características textuais estruturais, mesmo que a heterogeneidade funcional dos gêneros, evidenciada por Bakhtin (2016), entre em choque com classificações genéricas calcadas apenas na forma linguística ou no estilo formal. Essa perspectiva empobrece o estudo do gênero, deixando de lado estilo (de linguagem e funcional/ em geral e individual), tema e campo de comunicação.

Para Bakhtin, o estilo de linguagem funcional é relacionado a esferas de atividade humana e de comunicação e é indissociável de unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais: “de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Relacionando reflexões sobre estilo e ensino de línguas, Bakhtin (2013) propõe que o professor reflita com os alunos sobre os aspectos estilísticos que envolvem enunciados que gramaticalmente poderiam ser considerados corretos e equivalentes em sentido, mas estilisticamente diferentes. Ao fazer considerações desse tipo, é possível perceber o que se enfatiza em um ou em outro, o que se

perde ou se ganha com um ou com outro no plano discursivo. Ou seja, seria possível determinar, para intenções discursivas específicas, o que seria mais adequado, o que evidentemente não seria possível fazer apenas com considerações no plano gramatical. Conseqüentemente, depreende-se que o ensino de formas gramaticais não é suficiente para que se forneça condições para a formação em produção de textos orais ou escritos. Gêneros, estilos e atividades sociais devem estar juntos nas ações que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas, sob pena de privar o aluno de criatividade e limitá-lo apenas a analisar e reempregar a linguagem alheia já criada e pronta, o que Bakhtin (2013) classifica de estudo escolástico.

A esse respeito, ao evidenciar a ação das forças centrípetas da vida social, linguística e ideológica na tarefa de centralização das línguas europeias, Bakhtin (1998) aponta como expressão dessas forças a poética eclesiástica medieval e a poética de Agostinho. Cabe salientar que, essa tarefa de unificação para garantir a vitória de uma língua (“a única língua da verdade” citada por Bakhtin) sobre outra leva também à subjugação de classes sociais por outras detentoras do poder e tal fenômeno continua a se reproduzir nas sociedades atuais: as forças centralizadoras da vida verbo-ideológica agem para garantir a dominação. Assim, ao proporcionar reflexões estilísticas aos alunos, dotam-se esses sujeitos de uma possibilidade de respostas ativas com expressividade para além do reconhecimento e da reprodução.

Discutidas as noções teóricas que nos servem de base, passamos à apresentação dos aspectos metodológicos.

## Metodologia

Para compreender como as noções teóricas discutidas podem ser consideradas e/ou transpostas para a sala de aula de língua inglesa da EBTT, tomamos o relato de uma experiência didática nossa como ponto de partida para, a partir dela, refletir sobre aspectos do processo de ensino e aprendizagem e, dessa reflexão gerar novas compreensões. Sendo assim, considerando discussão de Alarcão (2011) sobre educação, escola e professor reflexivos, na qual a autorreflexão é caracterizada como um caminho metodológico para a construção de

conhecimentos novos por meio do retorno a práticas de ensino executadas, com auxílio de teorias, podemos afirmar que este trabalho configura uma autorreflexão, na qual refletimos sobre uma prática de ensino de língua, tomando a teoria dialógica como base teórica, a fim de gerar compreensões e conhecimentos a esse respeito.

Considerando esse caminho metodológico adotado, antes de passarmos à análise, fazemos uma descrição sucinta dessa prática<sup>5</sup>. Essa prática de ensino de língua inglesa se deu em uma instituição da rede federal de EBTT, em um quarto e último ano do curso técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio, de um dos *campi* do Instituto Federal de Alagoas, momento no qual eles cursavam a terceira disciplina de inglês do curso. Por meio dessa prática, trabalhamos um tema linguístico, o *reported speech*<sup>6</sup>, considerando a dimensão discursiva do seu uso em enunciados reais, dentro da temática *inequalities between men and women*<sup>7</sup>.

Desse modo, o intuito maior da prática de ensino foi levar os alunos a observarem as relações de sentido que se instauram nos enunciados relacionadas a posições do homem e da mulher na sociedade, por meio dos modos de apropriação do discurso de outrem, fazendo com que, para além da identificação e classificação de elementos da língua, os alunos entendessem a função discursiva do tema linguístico em questão; compreendessem que a presença de diferentes vozes e as relações que elas estabelecem entre si têm implicações na constituição dos sentidos. Ao final deste trabalho, os alunos produziram enunciados em forma de cartazes, buscando promover a equidade entre homens e mulheres.

Tomamos, além de aspectos do processo de ensino e aprendizagem relacionados a essa prática, uma das produções ativas de um grupo de alunos – Peter, Mary e John<sup>8</sup> – para análise na seção a seguir.

## **Análise e discussão dos dados**

---

<sup>5</sup> Os dados que usamos para esse texto surgem de projeto aprovado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, parecer número 3.455.743 e CAAE: 06339618.1.0000.5013.

<sup>6</sup> Em português: discurso reportado.

<sup>7</sup> Em português: desigualdade entre homens e mulheres.

<sup>8</sup> Nomes fictícios escolhidos pelos alunos-participantes.

Considerando as questões teóricas discutidas e os aspectos metodológicos postos, quando do desenvolvimento da prática de ensino descrita com o *reported speech*, levando em conta que não era suficiente tratar dos aspectos gramaticais do tema linguístico, fora de um ato concreto de linguagem. Essa posição, no entanto, se distanciava do que propunha a ementa da disciplina, que se direcionava à identificação e ao reconhecimento de elementos linguísticos, como pode ser visto a seguir:

- Reconhecer a Língua(gem) enquanto expressão cultural e identificar a sua diversidade a partir de leituras críticas;
- Identificar as funções da linguagem e os vários discursos presentes nos textos;
- Ler textos diversificados a partir do reconhecimento de diferentes níveis da linguagem.

Assim, ao invés de seguir estritamente a ementa, assumimos uma outra postura, alinhada aos pressupostos da teoria dialógica, fazendo com que o tema linguístico previsto na ementa<sup>9</sup> fosse analisado a partir de enunciados vivos e reais. Na ocasião, pela proximidade do Dia Internacional da Mulher e tendo em vista a ainda necessária luta por direitos iguais entre homens e mulheres, optamos por usar, como ponto de partida, uma campanha publicitária da empresa *Thoseguys* que visava quebrar estereótipos relacionados às mulheres ([https://www.facebook.com/pg/callthoseguys/photos/?tab=album&album\\_id=1850929205161574](https://www.facebook.com/pg/callthoseguys/photos/?tab=album&album_id=1850929205161574)). Por referir, indiretamente a discursos estereotipados, os cartazes faziam uso do discurso reportado, assim, o linguístico e o discursivo podiam ser vistos na sua concretude, como ato concreto, responsivo e responsável. Desse modo, assumimos uma postura dialógica, distanciando-nos de posturas relacionadas à visão de língua da chamada gramática tradicional, ou do objetivismo abstrato criticado por Volóchinov (2017), no que se refere ao ensino de línguas.

Quando do trabalho com o *reported speech*, por meio da propaganda da empresa *Thoseguys*, foi preciso que considerássemos que os enunciados em questão circularam (e ainda circulam) no ambiente virtual, a fim de quebrar os

<sup>9</sup> O projeto pedagógico de curso da instituição, construído por comissão específica, prevê os conteúdos para cada disciplina.

estereótipos que inferiorizam as mulheres em relação aos homens. Ainda no que se refere ao contexto discursivo da propaganda, levamos em conta que ela surgiu por ocasião do Dia Internacional da Mulher e que ele retoma muitas vozes sociais relacionadas às lutas históricas das mulheres por igualdade que se refletem e refratam no nosso cotidiano de diferentes formas. Além disso, pontuamos que os enunciados da campanha retomavam discursos de outrem em relação à mulher. Quando dessa retomada, foi instaurada uma zona de confronto, em um processo de reflexo e refração, nos enunciados, que têm homens como autores, buscando mostrar que as mulheres também podem realizar atividades tipicamente atribuídas aos homens. A partir disso, buscamos levar os alunos a perceber que os enunciados eram respostas-elos na cadeia da interação discursiva.

Na discussão dos enunciados dessa campanha, foi concedido espaço aos diferentes posicionamentos dos alunos para que a própria discussão servisse como exemplo de que os sentidos construídos para os enunciados da campanha dependiam das posições sociais que eles ocupavam. Disso, evidenciou-se que os sentidos estão além da palavra dicionarizada, pois, para estudantes diferentes, os discursos dos enunciados, com os discursos de outrem, que foram usados para sua constituição, assumiram sentidos diferentes a depender das suas posições e dos seus valores sociais individuais.

A título de exemplo, vejamos o enunciado a seguir, em um dos cartazes da campanha da *Thoseguys*, usados para o trabalho didático com o discurso reportado:

**Figura 1** - Cartaz que faz parte de um conjunto de outros cartazes da Campanha da Thoseguys



**Fonte:** [https://www.facebook.com/pg/callthoseguys/photos/?tab=album&album\\_id=1850929205161574](https://www.facebook.com/pg/callthoseguys/photos/?tab=album&album_id=1850929205161574)

O enunciado acima pode ser traduzido para o português como: “#eu sou um homem e minha namorada dirige melhor que eu!”. Em sala de aula, para boa parte dos alunos, esse enunciado soou como sendo algo positivo, mostrando que as mulheres também podiam ser boas em desenvolver atividades que, de acordo com o senso comum e sob a ideologia machista, são típicas dos homens. No entanto, para uma parte menor dos alunos, apesar de reconhecer a intenção positiva da propaganda, houve, ao tentar quebrar estereótipos em relação à mulher, a inversão da posição do homem e da mulher: o homem, que é normalmente posto em uma posição superior à da mulher, passa a ocupar uma posição de inferioridade. Para esse grupo menor, essa inversão não apontaria para a ideia de igualdade entre homens e mulheres.

Desse processo de consideração de diferentes vozes a partir de lugares sociais diferentes, percebemos que os sentidos atribuídos ao enunciado estavam intimamente ligados à posição social dos estudantes e ao modo como eles receberam os discursos de outrem a partir de suas posições sociais. Assim, no processo de ensino aprendizagem com o *reported speech*, a consideração das relações dialógicas relacionadas aos lugares ocupados pelos alunos levou à construção de sentidos distintos relacionados ao mesmo enunciado. Esse processo aponta para uma compreensão de sentidos ativamente responsável e responsiva que se estende para além do aspecto linguístico em si.

Para que esse processo se efetivasse, foram dadas condições para que os

alunos compreendessem os enunciados inseridos numa realidade social, com um funcionamento real: os enunciados foram mostrados como uma campanha que surgiu por ocasião do Dia Internacional da Mulher e visava quebrar estereótipos em relação às mesmas. Foi, ainda, viabilizada a recuperação de diferentes vozes sociais que mantêm relações de diálogo ou de conflito com os enunciados da campanha, o que resultou em sentidos de formas diversas: uns valoraram positivamente a campanha; outros, negativamente.

Partindo da leitura dos enunciados e dando continuidade aos gestos de compreensão ativa que se iniciou com ela, os alunos produziram enunciados que pregavam igualdade entre homens e mulheres, como parte da avaliação da disciplina. A título de exemplo, trazemos uma produção ativa<sup>10</sup> de um grupo formado por três alunos, Peter, Mary e John. Como resposta/produção ativa à orientação dada, eles produziram enunciados nos quais os estudantes aparecem encenando situações em que a mulher inverte a situação aludida no processo de apropriação do discurso machista. Na apresentação da sua produção, os alunos utilizaram o recurso do *PowerPoint*. A apresentação foi iniciada por Mary da seguinte forma:

“Bom! Como é muito comum que a gente veja memes machistas na internet, falando que a mulher é incapaz de fazer algumas coisas ou que determinadas atividades não são pra ela, a gente resolveu, primeiro, pegar esses memes e inverter situações mostrando que a mulher também pode fazer essas coisas. Depois, a gente criou cartazes com as nossas imagens e, nelas, a gente também mostra que o machismo não pode dizer o que a gente pode ou não fazer” (*ipsis litteris*).

Na fala de Mary, percebemos indícios do diálogo entre discursos, evidenciando o enunciado de Mary como uma zona de encontro entre diferentes discursos, ratificando o que defende Bakhtin (2016) sobre a pluralidade de vozes que constituem os enunciados. Há, em um primeiro momento, a voz do professor que figura como enunciado/elo motivador da resposta/produção ativa dos alunos e esse diálogo entre vozes é prolongado por meio do primeiro enunciado criado pelo grupo.

---

<sup>10</sup> Devido à limitação de espaço deste artigo, apenas uma produção será mostrada aqui e as demais podem ser vistas em Santos (2019).

**Figura 2** - Enunciado de alunos

Fonte: Arquivo pessoal.

No enunciado, há um menino e uma menina jogando futebol e há um texto escrito: “*Not all girls play doll, they play ball*”. Nas palavras de Mary, “nesse cartaz, temos uma menina jogando futebol com um menino e, no texto, a gente colocou que nem todas as meninas brincam de boneca, pois elas podem jogar bola”. Ainda a respeito da produção, Mary acrescentou: “com esse texto, queremos mostrar que não existe essa de brincadeira de menino e brincadeira de menina”.

Considerando o enunciado e sua apresentação pelo grupo, percebemos que o discurso machista que atribui, ao menino, a brincadeira com a bola e, à menina, a brincadeira com a boneca é tomado como referência para a construção do sentido, já que, para defender a posição de que nem todas as meninas brincam de boneca, é necessário recuperar o discurso machista que diz o contrário. Essa produção aponta para outras vozes, constituindo elos dialógicos e caracterizando uma produção responsiva ativa que se iniciou no processo de compreensão responsiva ativa da propaganda e que marca um lugar ocupado no mundo em relação ao tema em discussão.

Apoiado nesse entendimento, o discurso reportado foi apresentado aos alunos como uma possibilidade dentro da forma relativamente estável da propaganda. Assim, após a discussão do aspecto dialógico de sentido dos enunciados, fomentando compreensões responsivas ativas, trabalhamos questões de estilo relacionadas ao uso do discurso reportado, que tem relação com o lugar ocupado no mundo pelo sujeito autor. Foram discutidas as funções do discurso reportado dentro da propaganda e como ele, em suas formas direta ou indireta, tem implicações estilístico-discursivas para construção de sentido. Desse modo, no

processo de ensino e aprendizagem, foi possível tomar a linguagem como prática social, considerando o linguístico em suas relações discursivas com as instâncias enunciativas; foi possível considerar o discurso como um todo.

No que se refere aos aspectos estilísticos na produção dos alunos, podemos afirmar que nela há um recurso estilístico específico na apropriação do discurso de outrem. No enunciado em questão, temos o processo por meio do qual, embora o discurso machista não seja incorporado ao nível linguístico da produção dos alunos, ele é aludido, por meio do “Not all girl play doll...” do enunciado, já que o “Nem todas as garotas brincam de boneca...” impõe um contraponto ao que é posto. É justamente dessa relação de alusão ao discurso de outrem (o discurso machista) que se constitui o sentido do enunciado como um todo. Portanto, nesse processo de apropriação do discurso de outrem, baseado no que defende Authier-Revuz (2007) sobre a alusão, é necessário que o interlocutor consiga recuperar o discurso de outrem ainda que ele não esteja explícito no enunciado para que, assim, os sentidos propostos pelo enunciador sejam percebidos, dialogicamente, pelo interlocutor e, assim, o estilo é usado como um importante recurso dialógico de produção específica de sentido.

Nesse processo de apropriação do discurso de outrem por meio da alusão, percebemos que, na construção dos enunciados, os discursos outros tomados a sua composição não precisam, necessariamente, estar presentes na materialidade linguística do enunciado autoral. A sua presença pode se dar por meio da referência ao discurso de outrem, sendo essa referência necessária para a compreensão do todo do enunciado, conforme visto nos enunciados dos alunos. A partir desse processo, percebemos ainda que, quando do ensino da língua inglesa, é preciso criar condições para que os estudantes reconheçam indícios linguísticos para recuperação da alusão e, mais que isso, consigam recuperá-la por meio da observação da situação social imediata e também da situação social mais ampla (VOLÓCHINOV, 2017).

## Considerações finais

Neste artigo, dada a importância da perspectiva dialógica no ensino de línguas, percebida por meio das nossas experiências e das pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no âmbito do GEDEALL, procuramos articular noções dessa perspectiva a questões práticas da sala de aula de línguas. Para tanto, recorreremos aos diversos textos escritos pelos estudiosos que fundaram a perspectiva e, assim, procedemos à discussão dos conceitos e noções, relacionando-os às questões práticas da sala de aula. Devido a isso, de forma sintética, tomamos, a título de exemplo, uma prática de ensino de língua inglesa na EBTT, sobre *reported speech*, como meio de exemplificar aspectos da teoria dialógica no ensino de línguas.

A partir da discussão realizada, buscando defender a posição de que para que os estudantes e os professores produzam sentidos, em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, é necessária a adoção de uma perspectiva social de linguagem (VOLÓCHINOV, 2017), que dê conta de promover a percepção das relações dialógicas que apontam para lugares únicos ocupados no mundo, o que, conseqüentemente, poderá culminar na compreensão e na produção de sentidos de forma responsiva e responsável (BAKHTIN, 2010).

Propomos, ainda, que é preciso transformar o aluno em um “produtor de jardins” (DE CERTEAU, 1996), mas isso só se dará se o professor também o for. É preciso romper com as práticas que reforçam as instâncias de poder, as quais dizem que interpretações e sentidos são autorizados (DE CERTEAU, 1996). Essa mudança só pode se dar se, quando do ensino de línguas, o professor criar espaços que permitam o estudo da língua/linguagem como sendo, em todas as suas dimensões, social (VOLÓCHINOV, 2017).

No que se refere à prática sucintamente descrita neste texto, consideramos que todo o processo de ensino de língua inglesa que se deu na EBTT permitiu que aspectos das principais noções da teoria dialógica de linguagem fossem levadas para a sala de aula, no sentido de permitir que a linguagem fosse vista para além da sua dimensão teórica e abstrata; permitiu que víssemos a linguagem como ato

concreto por meio do qual o mundo teórico e o mundo da vida se encontram, de forma responsável e responsiva.

Por fim, convém ressaltar que não houve a pretensão de tratar exaustivamente de todos os conceitos que podem ser levados a reflexões e práticas no ensino e na aprendizagem de línguas. Buscamos apenas relacionar alguns dos aspectos das noções tratadas à realidade do ensino de línguas para que, com isso, se abram espaços para discussão e implantação desse modo de conceber a língua/linguagem, criando espaços de recepção e apropriação ativa, responsiva e responsável de sentidos.

## Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. Nos riscos da alusão. *Investigações: lingüística e teoria literária*, Recife, v. 20, n. 2, p. 9-46, 2007. Disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1468>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de línguas*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: UNESP, 1998.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1999.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SANTOS, A. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica

base da interação verbal. *Odisseia*, Natal, n. 15, p.18-30, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/9585/7227/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, A. *Processos de apropriação do discurso de outrem em enunciados escolares escritos em língua inglesa*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKYI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZOZZOLI, R. M. D. Respostas de Rita Zozzoli. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C, (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p.265-275.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. (org.). *Ler e produzir: discurso, texto e formação do leitor*. Maceió: Edufal, 2002. p. 17-31.

Recebido em: 20 set. 2022.

Aprovado em: 08 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: *Silvia Helena de Freitas Ruiz*

Revisora de língua inglesa: *Gabrieli Rombaldi*

Revisora de língua espanhola: *Laura Marques Sobrinho*

## **Responsividade na escrita argumentativa – olhares para si e para o outro**

### ***Responsiveness in argumentative writing – looks at oneself and the other***

### ***Responsividad en la escritura argumentativa – miradas a uno mismo y al otro***

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes<sup>1</sup>

 0000-0002-0627-9546

Fernanda Santana Gomes<sup>2</sup>

 0000-0003-2758-7369

**RESUMO:** As práticas de escrita têm sido examinadas sob vieses teóricos e metodológicos que ora focalizam a materialidade linguística com foco na textualidade, ora consideram as condições enunciativas que propiciam a emergência e a constituição dos enunciados, na interação discursiva. Inspirado nos estudos de feição interdisciplinar da Linguística Aplicada, sob perspectiva sociodiscursiva de análise (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), adotando-se procedimento metodológico de natureza interpretativista de base indiciária (GINZBURG, 1990), em diálogo com estudiosos de gêneros discursivos e de autoria como efeito da ação do sujeito nas esferas de atividades humanas (BAKHTIN, 2011), este artigo objetiva expor resultados de uma experiência de produção de texto dissertativo-argumentativo, baseado na proposta de redação do ENEM – 2016, por graduandos-estagiários de Letras. O exame dos dados (textos elaborados pelos estudantes; avaliação dos próprios textos produzidos; questionários e entrevistas semiestruturadas) possibilita apreender concepções de texto que emergem das interações vivenciadas, bem como nos aponta para a necessidade de rever as práticas de ensino de escrita, especialmente de gêneros em que predomina a atitude argumentativa e em que se evocam outras vozes, o que salienta a polifonia discursiva marcada pela responsividade, alteridade e heterogeneidade e pelos indícios de autoria e subjetividade, nem sempre legitimados pelas orientações das avaliações oficiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente; responsividade; argumentação.

**ABSTRACT:** Writing practices have been examined under theoretical and methodological biases that either focus on linguistic materiality with a focus on textuality or consider the

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora associada do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. E-mail: mpaulinoteixeiralopes@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas). E-mail: fernanda.santana.gomes.20@gmail.com

enunciative conditions that favor the emergence and constitution of utterances in discursive interaction. Inspired by interdisciplinary studies of Applied Linguistics from a socio-discursive perspective of analysis (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), adopting a methodological procedure of an interpretive nature based on evidence (GINZBURG, 1990), in dialogue with scholars of discursive genres and of authorship as an effect of the subject's action in the spheres of human activities (BAKHTIN, 2011), this article aims to present the results of an experience of producing a dissertation-argumentative text, based on the writing proposal of ENEM – 2016, by undergraduates from Letters in Supervised Internship. The examination of data (texts prepared by students; evaluation of the texts produced; questionnaire and semi-structured interview) makes it possible to apprehend conceptions of text that emerge from the lived interactions, as well as points to the need to review writing teaching practices, especially genres in which the argumentative attitude predominates, in which other voices are evoked, which highlights the discursive polyphony marked by responsiveness, alterity and heterogeneity and by signs of authorship and subjectivity, not always legitimized by the guidelines of official assessments.

**KEYWORDS:** teacher training; responsiveness; argumentation.

**RESUMEN:** Las prácticas de escritura han sido investigadas bajo referenciales teóricos y metodológicos que ora se centran la materialidad lingüística con foco en la textualidad, ora consideran las condiciones enunciativas que favorecen el surgimiento y la constitución de los enunciados, en la interacción discursiva. Inspirándose en los estudios de naturaleza interdisciplinaria de la Lingüística Aplicada, desde una perspectiva sociodiscursiva de análisis (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), adoptándose procedimiento metodológico de carácter interpretativista, basado en evidencias (GINZBURG, 1990), en diálogo con estudiosos de géneros discursivos y de autoría como efecto de la acción del sujeto en las esferas de actividades humanas (BAKHTIN, 2011), este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de una experiencia de producción de texto argumentativo-disertación, a partir de la propuesta de redacción del ENEM – 2016, por estudiantes universitarios de Filología em Pasantía Supervisada. El examen de los datos (textos elaborados por los estudiantes; evaluación de los propios textos producidos; cuestionario y entrevista semiestructurada) posibilita aprehender concepciones de texto que emergen de las interacciones vividas, así como apunta para la necesidad de revisar las prácticas de enseñanza de la escritura, especialmente géneros en los que predomina la actitud argumentativa, en los que se evocan otras voces, lo que destaca la polifonía discursiva marcada por la responsividad, la alteridad y la heterogeneidad, y por las evidencias de autoría y subjetividad, no siempre legitimados por las orientaciones de las evaluaciones oficiales.

**PALABRAS CLAVE:** formación de profesores; responsividad; argumentación.

## Considerações iniciais

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tornou-se um importante meio de ingresso e permanência no Ensino Superior, uma vez que seus resultados se

constituem como um dos critérios de entrada em grande parte das Instituições de Ensino Superior e, também, por ser adotado como indicativo para concessão de bolsas de estudos e de financiamento estudantil. Nesse contexto, a prova de redação, um dos parâmetros eliminatórios no exame, se afigura como decisiva para a obtenção de uma vaga em uma universidade. Tal peso da redação na nota final dos candidatos, invariavelmente, interfere no curso para o qual os candidatos pretendem ingressar. Nesse cenário, são inegáveis os impactos do exame sobre as práticas pedagógicas, tanto na Educação Básica, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como na licenciatura em Letras.

Para analisar as repercussões da proposta de redação do ENEM sobre as práticas de formação de docentes da área de linguagens, iniciamos uma pesquisa visando apreender como os licenciandos de Letras concebem o texto (e os gêneros) em que predomina a exposição de ideias e argumentos, frequentemente nomeado como dissertação, ou mesmo, “redação do ENEM”. Este estudo, engajado nas ações investigativas da frente de pesquisa “Construção de autoria e de identidade acadêmica e profissional – diálogos entre saberes e práticas”<sup>3</sup>, pretende examinar as representações construídas pelos professores em formação acerca do processo de produção e avaliação de textos sob o viés da proposta de redação do ENEM (BRASIL, 2016). No escopo desse trabalho, almeja-se analisar: i) as concepções de avaliação que subsidiam as práticas de correção de textos; ii) a(s) imagem(ns) de texto e de leitor-avaliador projetada(s) nas práticas de avaliação de textos; iii) o(s) posicionamento(s) de autoria apreendido(s) nas práticas de escrita de textos e iv) as interferências das matrizes de avaliação sobre as ações de avaliação de texto(s).

Conforme salientado em trabalhos anteriores (GOMES; BRITO, 2018; LOPES, 2020; LOPES; RINCK, 2019), em especial no estudo “Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional”: “[...] as ações discursivas vivenciadas pelos graduandos-estagiários podem não somente apontar para etapas do desenvolvimento discursivo do futuro docente como também possibilitam a este compreender o próprio processo

---

<sup>3</sup> Uma das frentes de pesquisa associada ao Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação (NELLF), sediado na PUC Minas, e que integra professores, pós-graduandos e pesquisadores de outras instituições do Brasil.

formativo” (LOPES, 2018, p. 200), uma vez que permitem flagrar as concepções que subsidiam o fazer discursivo e acional (BRONCKART, 2006), tendo em vista as capacidades discursivas e as capacidades de/para agir, essenciais nas atividades de docência no campo da linguagem. A pesquisa em pauta considera as atividades discursivas dos sujeitos sob o prisma do dialogismo e da responsividade, princípios que estão na base dos estudos desenvolvidos por Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011, 2017), além de estabelecer um diálogo com Corrêa (2013) sobre heterogeneidade discursiva.

Com o propósito de expor o processo vivido na experiência de escrita e de avaliação dos textos argumentativos proposta aos estudantes de Letras, este texto se orientará pela seguinte organização: na primeira seção, apresentaremos o contexto da pesquisa no momento da geração dos dados, além de justificar os princípios que orientaram a escolha dos procedimentos metodológicos, tendo em vista a natureza dos dados e a natureza interdisciplinar própria do campo da Linguística Aplicada. Na seção seguinte, demonstraremos a relevância de assentar o exame proposto em bases teóricas em consonância com os estudos de viés sociocultural de letramento, e dos subsídios oriundos das análises de perspectiva discursiva e dialógica de estudiosos do Círculo de Bakhtin. Na terceira seção, procederemos ao exame dos dados, com foco nas pistas evidenciadas por categorias linguísticas e textuais emergentes dos discursos materializados nos gêneros que compõem o *corpus*. Nas considerações finais, apresentaremos nossas reflexões no sentido de reconsiderar as práticas de ensino de escrita que, atualmente, se subordinam excessivamente ao modelo de texto da proposta de redação do ENEM.

## **Situando a experiência – ações formativas a serviço da pesquisa**

A experiência vivenciada insere-se em um contexto de formação de um curso de Letras – licenciatura de uma universidade particular do sudeste do Brasil. Ao longo dos encontros semanais no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado<sup>4</sup>, no

---

<sup>4</sup> No momento da coleta dos dados, a disciplina “Estágio Supervisionado: a interação professor-aluno

7º período do curso, materializava-se, por parte dos estagiários, uma apreensão emergente das vivências trazidas da interação com os professores e alunos e com as práticas pedagógicas nas instituições privadas e públicas de Educação Básica, em especial da demanda para desenvolver propostas didáticas com foco na redação do ENEM.

A fim de compreender os efeitos das práticas de produção de texto à luz do modelo proposto pela avaliação do ENEM, e em consonância com um dos objetivos previstos para a disciplina de estágio na qual se almejava relacionar as práticas de ensino/aprendizagem da leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica às concepções de língua, linguagem, texto e aprendizagem a elas subjacentes, optamos por procedimentos metodológicos de natureza interpretativa e qualitativa, de base indiciária (GINZBURG, 1990), em que as análises, desenvolvidas sob o viés dialógico, permitissem fomentar novas problematizações.

Assim, consoante a perspectiva discursiva e dialógica de análise de textos como enunciados que se configuram em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2013, 2017), empreendemos o exame do *corpus*<sup>5</sup> que se constituiu de: i) textos elaborados por graduandos, a partir da proposta de redação do ENEM (BRASIL, 2016): “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”; ii) avaliação, pelos próprios sujeitos autores, dos textos produzidos com base nas competências expressas na Matriz de Referência para redação do ENEM (BRASIL, 2009) e iii) análise de discursos emergentes de entrevista semiestruturada (registrada em áudio) e de questionário de natureza sociocultural. Em razão das restrições impostas pelo gênero artigo, será feito um recorte analítico do processo vivido pelos sujeitos participantes, com ênfase nas entrevistas, de que participaram sete graduandos de Letras<sup>6</sup>.

Além dos gêneros constitutivos do *corpus*, também foram submetidos à apreciação documentos parametrizadores, em âmbito nacional (BRASIL, 2018) e

---

e o ensino de língua materna” constituía a terceira das quatro disciplinas de estágio e objetivava a observação das práticas de ensino do Componente Curricular Português, bem como a intervenção didática em turmas de Ensino Médio.

<sup>5</sup> Os dados coletados foram submetidos à concordância dos graduandos por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>6</sup> A fim de preservar a identificação dos participantes, será utilizada a letra E (estudante) seguida de numeração: E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

estadual (MINAS GERAIS, 2012), a Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009) e a Cartilha do Participante (BRASIL, 2016).

Para o exame do *corpus*, levamos em conta duas dimensões primordiais quando se investigam processos formativos, no campo da licenciatura. De um lado, a necessidade de se avaliar as representações emergentes de discursos de estudantes de Letras acerca da prática de produção escrita e da ação avaliativa do próprio texto, considerando os sujeitos com quem irão interagir e os contextos onde irão atuar; de outro, a pertinência de uma análise discursiva que possibilite apreender as relações entre os conhecimentos construídos no percurso formativo e os saberes constituídos na interação com os sujeitos e os objetos de ensino, com ênfase na produção textual.

Partindo da premissa de que a “escrita pode ser em si um instrumento de formação, que atua tanto na construção do sujeito quanto na construção de conhecimentos.” (RINCK, 2011, p. 79), e que os licenciandos, futuros professores, deverão ensinar os seus alunos a produzirem textos (LOPES; RINCK, 2019), especialmente na modalidade escrita, propusemos, em um primeiro momento, que os graduandos de Letras assumissem o lugar de um estudante, candidato ao ENEM, para produzir um texto de natureza dissertativo-argumentativa, conforme as orientações da proposta do ENEM (BRASIL, 2016). Em um segundo momento, os graduandos foram chamados a exercer o papel de avaliadores do texto produzido, segundo o quadro de competências proposto pela Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009).

Com vistas a analisar o processo de deslocamento do lugar de autor para o de avaliador, alinhamo-nos a uma concepção de formação pautada pela atividade discursiva, ou seja, os sujeitos se constituem, discursivamente, na rede tecida em estreita relação com outros discursos e outros sujeitos, a exemplo dos enunciados que permeiam as práticas de formação na licenciatura, nas quais os acadêmicos são convocados a se projetarem como futuros profissionais. Sob esse enfoque, a noção de texto que orienta nossas práticas investigativas e formativas inspira-se na definição de enunciado que se encontra em Volóchinov (2017, p. 216): “O enunciado como tal é em sua completude um puro produto da interação social, tanto a mais

próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante.” A exemplo do signo, o enunciado “também reflete e refrata uma outra realidade, sendo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Nessa interação, destaca-se “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Tendo apresentado as condições de coleta dos dados e a orientação metodológica, delinearemos, a seguir, os princípios teóricos que subsidiaram nossas análises.

## **Caminhos teóricos em diálogo**

Ao assumir os princípios da abordagem discursivo-dialógica para analisar os discursos emergentes da prática formativa proposta, partimos da concepção responsiva de enunciado defendida por Volóchinov (2017, p. 184): “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta.” Sob essa ótica, também assumimos que os sujeitos se constituem por meio dos enunciados, na “cadeia ininterrupta de discursos verbais”, dando continuidade a enunciados de seus antecessores, polemizando com eles, à espera da “compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

Como formas de enunciado, os gêneros de discurso, por sua natureza essencialmente social, possibilitam a participação dos sujeitos nas esferas de atividades humanas, os quais buscam agir responsivamente, seja “em circunstâncias de troca verbal espontânea, cotidiana [...]”, seja “em circunstâncias de troca cultural mais complexa, principalmente escrita [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 263), como na situação de produção de uma redação escolar, conforme o padrão do ENEM.

Esse conceito de gênero discursivo dialoga com os preceitos de viés social e cultural dos Estudos de Letramento, que propõem examinar e compreender “as

práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (KLEIMAN, 2008, p. 489), especialmente as que se constituem na diversidade e na heterogeneidade, marcadas pelas relações de poder. No Brasil, esses estudos vêm permitindo uma releitura das concepções de ensino de língua, sobretudo no que se refere ao ensino da escrita (CORRÊA, 2013; KLEIMAN; ASSIS, 2016) e suas repercussões nas práticas pedagógicas em instituições de Educação Básica e Ensino Superior.

Tendo em conta a interação entre o sujeito e a cultura, sublinhamos a questão da mediação, inerente ao processo de desenvolvimento de capacidades para atuar em práticas que demandam atitudes de responsividade<sup>7</sup> e alteridade<sup>8</sup>. Nesse sentido, ancoramo-nos nos estudos de Lopes (2018, 2020) acerca de reflexividade e ações formativas que problematizem as concepções que subsidiam o tratamento dado aos objetos do campo da linguagem e dialoguem com as práticas formativas da Educação Básica, *lócus* de atuação dos futuros licenciados de Letras.

Cabe-nos assinalar que, nesta pesquisa, as entrevistas consistiram em importantes expedientes analíticos, em que particularidades no tocante a comportamentos, discursos, posicionamentos, aprendizagens, entraves e/ou inquietações de cada licenciando afiguraram-se como “pistas”, “sinais”, “indícios” (GINZBURG, 1990) para o aprofundamento da compreensão do objeto de estudo.

Por meio desse gênero, foi possível registrar dimensões conceituais e procedimentais e projeções de atos responsáveis e responsáveis<sup>9</sup> resultantes de

<sup>7</sup> Conforme a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2017), depreendemos que “a responsividade (resposta ativa) consiste na compreensão plena de um enunciado, permitindo que ele tenha continuidade ou que seja interrompido por seu leitor/ouvinte. Isso implica que o interlocutor apresente sua devolutiva ao enunciado, ou seja, sua posição a respeito do assunto endereçado. Refere-se, pois, ao momento em que o interlocutor visa a transformar, recriar, completar um determinado enunciado.” (GOMES, 2022, p. 46).

<sup>8</sup> Sob a perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, a noção de alteridade implica a constituição do sujeito na relação com o outro, no processo de interação instaurado socialmente, por meio “das palavras, dos signos.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 249-262, apud GOMES, 2022, p. 44). “Podemos dizer que a alteridade fundamenta o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, perspectivas de mundo e consciência se constituem/são elaborados por meio de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, com opiniões, posicionamentos e dizeres vários” (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017 apud GOMES, 2022, p. 44).

<sup>9</sup> Ações fundamentadas por “princípios de responsividade e responsabilidade preconizados por Bakhtin (2017), tendo em vista a associação com a atitude responsiva ativa e o agir ético do sujeito no mundo, no sentido do comprometimento pelo seu ponto de vista e seu viver. Como postula Bakhtin, todo discurso é respondível dado que é dialógico e porque o sujeito responde por seus atos no mundo, sendo responsável por eles.” (BAKHTIN, 2017 apud GOMES, 2022, p. 46).

movimentos de reflexão dos estagiários e da professora regente da oficina em relação ao processo de ensino/aprendizagem proposto. As entrevistas contribuíram para a percepção do desenvolvimento processual de cada estagiário na oficina, constituindo-se, nesse percurso formativo, como “um instrumento de reflexividade” (LOPES, 2018, p. 199).

Além do diálogo com campos teóricos que assumem o agir praxiológico cujo eixo se constitui *na e pela* linguagem (BRONCKART, 2006), o estudo em pauta se alinha ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019):

[...] conexão necessária entre o ensino e a pesquisa, com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2019).

## **Olhares para si e para o outro – entre modelos, concepções e práticas**

Preliminarmente, vale retomar a situação de interação que se instaurou ainda na segunda etapa da prática discursiva, após a atividade de produção do texto dissertativo-argumentativo. Ao serem solicitados a avaliar o texto produzido, alguns graduandos externaram um sentimento de surpresa, e mesmo de incômodo, frente à tarefa avaliativa. Alguns manifestavam que não se sentiam devidamente preparados para exercer a função de avaliadores e de corretores de redações, enquanto outros assumiram de modo mais incisivo a demanda em pauta, justificando que já haviam vivenciado atividades avaliativas, em experiências anteriores, em práticas de estágio curricular e/ou remunerado, ou em ações de programas de formação docente (PIBID e Residência Pedagógica)<sup>10</sup>.

Na terceira etapa, pela interlocução possibilitada pela entrevista, as percepções experimentadas no processo de escrita e de avaliação emergiram dos discursos dos graduandos. Cada entrevista se organizou com base em um roteiro

---

<sup>10</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica são programas de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica, ligados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ambos preveem a concessão de bolsas aos integrantes dos programas.

semiestruturado que compreendia os seguintes aspectos: a) impressões sobre a experiência vivida na atividade de produção de texto dissertativo-argumentativo a partir da proposta do ENEM – 2016 e sobre a avaliação do próprio texto produzido, com base nas cinco competências previstas pela Matriz de Referência (BRASIL, 2009)<sup>11</sup>; b) propostas didáticas elaboradas pelo licenciando, com o objetivo de desenvolver capacidades de produção escrita de seus alunos.

Ao propor esses questionamentos, pretendíamos compreender a complexa relação estabelecida entre as práticas formativas de licenciandos em Letras na universidade e as práticas de formação dos estudantes na Educação Básica. Sobre esse intrincado processo, vale retomar a apreensão que reiteradamente emerge no cotidiano das vivências de formação docente e que parece indicar “uma tensão originada de um ‘entrelugar’, decorrente de posicionamentos assumidos (ou não) pelos sujeitos em situação de estágio.” (LOPES, 2018, p. 201).

De modo a demonstrar os movimentos de reflexividade, na experiência em pauta, reunimos em quadros alguns dos enunciados<sup>12</sup> que permitem apreender percursos interpretativos sustentados por uma rede dialógica de posicionamentos e atitudes valorativas.

### **Quadro 1 – Percepções acerca da atividade de produção e avaliação de texto dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM**

E1: “[...] uma coisa que eu achei MUIto diferente... porque:: a gente tava acostumado a:: *já olhar com o olhar de professor e quando você vai escrever... é muito diferente.*”

E2: “[...] e::e/e se colocar mesmo/ *essa ideia de alteridade/ se colocar no lugar do outro/ do aluno...* eh::: porque:::tem muito professor que tá ali ensinando mas:: se for colocar de fato ele ali pra produzir uma redação do enem ele vai ter... talvez alguma dificuldade...”

E4: “[...] eu acho que foi muito válido *pra gente perceber as falhas que têm...* têm nesses processos de avaliações porque a gente entrega a prova e lembra de um monte de coisa que poderia ter consertado um monte de coisa que fez errado... aparecem dúvidas que em outras condições de

<sup>11</sup> Competências a serem avaliadas na redação do ENEM: (1) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. (2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. (3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. (4) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. (5) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

<sup>12</sup>As transcrições das entrevistas foram adaptadas das normas do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta – Projeto NURC. Ver Castilho (1998).

produção a gente não teria... eu me senti assim com uma presSÃO né? *de ter que fazer bem porque se eu vou ensinar isso eu tenho que fazer isso bacana na/na/ quando é minha vez.*”

E6: “[...] foi muito rico pra mim porque: eu nunca/ depois de 2013... enfim por mais que eu disserte e argumente em alguns outros textos... com esse olhar eu não tinha feito isso de novo... porque:... *por mais que a gente se COLOque no lugar de um aluno... a gente não é o aluno ((risos)).*”

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Orientando-nos pela perspectiva dialógica da linguagem que parte do princípio de que “A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220), é possível perceber, pelos enunciados trazidos a exame, que os graduandos tomam consciência dos lugares sociais possibilitados pela atividade de produção, como indicia a fala de E2 (“[...] se colocar no lugar do outro/ do aluno...”). Ao assumir o lugar do candidato que deve produzir um texto seguindo normas e prescrições, o graduando projeta o outro, o aluno com quem irá interagir em sua profissão. Observa-se, no excerto da fala de E1 (“[...] a gente tava acostumado a:: já olhar com o olhar de professor”), não somente um movimento marcado pela alteridade, mas a projeção de uma tensão que a leva a refletir sobre a assunção de um novo lugar social – o de professora.

Desse ‘entrelugar’, marcado pela dupla identidade – a de graduanda e a de docente –, afloram reflexões sobre a escrita de texto, em situação escolarizada de avaliação, pontuadas por representações da figura de estudante (de Educação Básica e de Ensino Superior) e de sua prática de escrita (“[...] de ter que fazer bem porque se eu vou ensinar isso eu tenho que fazer isso bacana na/na/ quando é minha vez” – E4). Nesse jogo de posições e papéis de sujeito em contexto de formação, é possível flagrar que, num cenário forjado de escrita, o sujeito reconhece a impossibilidade de se constituir como o “outro” (“[...] por mais que a gente se COLOque no lugar de um aluno... a gente não é o aluno ((risos))”–E6).

Esse primeiro exercício analítico nos permite reiterar a visão de “linguagem para a elaboração [...] um processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências”, conforme salienta Franchi (2011, p. 55). Dando continuidade à análise dos discursos dos sujeitos, passamos ao quadro 2, que nos possibilitará captar os efeitos da própria atividade linguageira instaurada pela situação de

pesquisa.

**Quadro 2** – Percepções acerca da atividade de produção de texto dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM

E3: “[...] *como é que eu vou ser capaz de... corrigir um aluno... sendo que eu tenho limitações/ eu preciso reconhecer minhas limitações pra ver... essas limitações ou/ outras limitações no:: no aluno... entendeu?*”

E6: “[...] eh: a experiência de fazer esse texto em uma disciplina do curso de letras *foi bem diferente da experiência de quando eu tive que fazer esse texto de fato no enem e com a finalidade que um texto argumentativo/dissertativo-argumentativo no enem tem... [...] quando a gente vai escrever um artigo por mais que a gente vai dissertar a gente tem um/ como pesquisar ou a gente leu sobre aquilo um pouco antes, ou a gente se preparou e aqui NÃO foi um tema que/ por mais que seja um tema comum a todo mundo... não é algo que eu estudei não é algo que eu me preparei então isso aumenta um pouquinho mais a ansiedade.*”

E5: “[...] eh: eu (...) eu senti que assim *eu podia ter sido um pouco mais criativa* ((risos)) eh::... *meio que sem querer eu me apoiei nos textos motivadores mas assim é porque na minh/ acho que se não tivesse lido/ assim que eu li o tema... eu já pensei em algumas coisas/ antes de ler os textos motivadores/ eu li os textos motivadores e pensei “meu deus! o que eu pensei tá aqui”* ((risos)) “*como é que eu vou fazer pra fugir agora?*” na hora em que eu pensei...”

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A indagação inicial do estagiário (“[...] como é que eu vou ser capaz de... corrigir um aluno... sendo que eu tenho limitações/ eu preciso reconhecer minhas limitações pra ver... essas limitações ou/ outras limitações no:: no aluno...” – E3) nos aponta para duas dimensões imprescindíveis, quando se pensa o processo formativo do futuro profissional da docência: a alteridade e a responsabilidade. Ao projetar o outro, o acadêmico projeta também a responsabilidade ética que pressupõe o próprio ato de avaliação, ou como salienta Bakhtin (2017, p. 98):

O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em mim somente a sua possibilidade.

A possibilidade de o licenciando agir sobre o texto para avaliá-lo, implica o questionamento sobre o próprio processo de formação e sobre a capacidade da ação de avaliar frente ao que considera “limitações”, uma vez que, investido da função de avaliador, será preciso agir com responsividade e responsabilidade diante do ato.

Tal como apontado por E4, no quadro 1, ao refletir sobre uma das funções do

profissional docente, E3 se identifica com a condição mesma do sujeito aprendiz, sujeito que se reconhece inacabado, em processo, suscetível a falhas e a sentimentos de incerteza e insegurança. Quando se interpreta essa fala na relação com o interdiscurso (“[...] de ter que fazer bem porque se eu vou ensinar isso tenho que fazer isso bacana na/na/ quando é minha vez” – E4, Quadro 1), observa-se “o sujeito interpelado (em sujeito) pela ideologia”, conforme aponta Orlandi (2012, p. 100), com base em Pêcheux. Da “materialidade discursiva” emerge um sujeito atravessado pelas injunções e demandas do acontecimento discursivo, isto é, constituído na materialidade histórica dos discursos (PÊCHEUX, 1990).

Diante do enquadramento a um modelo de texto exigido pelo sistema educacional – circunscrito ao sistema de políticas públicas –, E6 percebe os movimentos de interdição aos quais é submetida e tenta, ainda que timidamente, contrapor-se aos efeitos da artificialidade das condições de produção do texto argumentativo previsto pela Matriz do ENEM (BRASIL, 2009): “[...] quando a gente vai escrever um artigo por mais que a gente vai dissertar a gente tem um/ como pesquisar, ou a gente leu sobre aquilo um pouco antes, ou a gente se preparou e aqui NÃO” – E6.

Nessa passagem da entrevista, apreende-se uma concepção de texto para além do protótipo normativo exigido pelo exame, ou seja, a graduanda concebe o texto em seu acontecimento, como discurso “em cuja materialidade está inscrita a relação com a exterioridade”, a historicidade (ORLANDI, 2015, p. 66). De acordo com E6, para dissertar, argumentar sobre algum tema, é preciso se constituir como leitor conhecedor do objeto a ser tematizado, e não somente um sujeito submetido aos textos motivadores disponibilizados na proposta de redação do ENEM<sup>13</sup>.

Ao confrontar-se com o texto produzido, E5 manifesta sua insatisfação diante do texto elaborado, atribuindo-a à dimensão da criatividade: “[...] eh: eu (...) eu senti que assim eu podia ter sido um pouco mais criativa ((risos)) eh:... meio que sem querer eu me apoiiei nos textos motivadores”. Dessa fala emerge uma noção de

---

<sup>13</sup> Os textos motivadores da proposta de redação do ENEM (BRASIL, 2016) sobre o tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” foram: um parágrafo de documento emitido pelo Ministério Público do Rio de Janeiro, com base no artigo V da Constituição Brasileira, um texto de Juliana Steck sobre ações de intolerância religiosa e um excerto do artigo 208 do Capítulo I do Código Penal Brasileiro.

autoria fundamentada na originalidade do discurso, na convicção de que a produção textual possa ser impermeável ao diálogo com outros textos. Essa visão não leva em conta a condição heterogênea e interdiscursiva do texto, fruto do diálogo com outros sujeitos, outros discursos, – ainda que sejam os textos motivadores.

A interlocução com a solicitação decorrente da questão dois da entrevista será examinada tomando como base os excertos constantes do quadro 3.

### Quadro 3 – Percepções acerca do texto dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM – impactos sobre as práticas

E2: “[...] *trabalhar com argumentação para além dessa ideia de enem/ mas a argumentação pra vida mesmo/ trabalhar a escrita... práticas de escrita/ de leitura e de escrita... eh: têm que ser repensados... porque: eh:: a gente tá no mundo/ não tem como fugir disso/ a nossa sociedade é altamente eh: leTRAda né? e:: a gente exclui aquilo que/ aqueles que não conseguem alcançar determina::do:: determinado PONto né?*”

E3: “[...] então *eu preciso praticar* isso... pra eu chegar na minha sala de aula e *apontar os erros ortográficos* né? “*aqui faltou acento*”... né? mas isso não tira a beleza do texto... que o aluno fez... eu só vou aprender isso praticando... acho que nós... somos assim sobrecarregados de leitura... isso... eh:: talvez eu esteja repetitivo com relação à gramática porque *é um conteúdo que eu não domino.*”

E4: “[...] por exemplo *tweets* que a gente sintetiza um montão de coisa em pouquíssimas frases... é uma coisa MUlto bacana... os *tweets*... ahn... *podcast agora é ótimo e dá pra ouvir* [...] e é sempre falando e *defendendo algum assunto* né? ou *se opondo a algum assunto*... defendendo ponto de vista / *podcasts* são bacanas”

E5: “[...] eles escrevem da forma que eles pensam que eles estão pensando mas quando você lê eh: com aquela pontuação feita... cê percebe os problemas em voz alta... aí... por isso *a leitura em voz alta de algo mais problemático* “então o que que tem de problema aqui?” né? pra ir entendendo quais são eh:: os elementos que são... aí nesse texto eles iriam dizer *né/ se era editorial ou artigo de opinião* eh:: depois a gente iria apresentar o que que era de fato depois da leitura eh:: tentando lembrar aqui o que que eu mesma fiz [...] ... e *depois seria uma aula expositiva sobre as possíveis estratégias de argumentação* né? *por autoridade causa e consequência* eh::... aí enfim/ a partir disso... eles também/ depois disso eles veriam *a importância de de criar uma estrutura* né? uma boa estrutura pro texto... aí:: supor como seria essa organização textual né?”

E7: “[...] o primeiro é a leitura né? SEM dúvidas né? ele/ conhecer textos de OUtra ordem de OUtros gêneros... eh/ conhecer os espaços e as esferas sociais que/ que circulam e que/ e que estão presentes naquela prova eh:: por exemplo...conhecer também os/os textos do gênero argumentativo mas eh: saber utilizar por exemplo um exemplo da literatura pra que vai enriquecer muito aquele texto e que/ eh/ autores diversos né? por enquanto/ eu acho que a leitura é a GRANde chave né?”

Fonte: Dados da pesquisa.

Solicitado a apresentar propostas de atividades didáticas para o desenvolvimento de capacidades de produção de textos dos alunos da Educação Básica, E2 inicia sua fala contrapondo-se à noção de argumentação aprisionada ao padrão do ENEM: “[...] trabalhar com argumentação para além dessa ideia de enem/

mas a argumentação pra vida mesmo/ trabalhar a escrita... práticas de escrita/ de leitura e de escrita... eh: têm que ser repensados...”. Embora não explicita de que modo seriam desenvolvidas as práticas didáticas com a argumentação, é possível entrever uma concepção de argumentação como constitutiva da interação discursiva, portanto, crucial para ampliar capacidades letradas dos estudantes de modo a promover a inserção de todos, numa sociedade que desprestigia os não-letrados.

Essa visão de argumentação “para além dessa ideia de enem” também se apresenta nos comentários de E4, no momento em que propõe um trabalho com textos publicados em aplicativos como *tweets* e *podcasts*, potencialmente interessantes para o agenciamento de posicionamentos, essenciais nos “movimentos argumentativos” que implicam “sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação”, como previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 507) e enfatizado pela graduanda: “[...] e é sempre falando e defendendo algum assunto né? ou se opondo a algum assunto... defendendo ponto de vista” – E4. A sugestão de expedientes metodológicos que viabilizam a interação discursiva e a assunção do exercício argumentativo por meio de tecnologias de comunicação e informação revela uma atenção da futura docente com as práticas diversificadas de letramento, especialmente as que se voltam para a escuta e a produção de textos orais.

A opção por uma diversidade de gêneros e suportes implica ultrapassar uma visão tradicionalista e modelar de texto que parece fundamentar a concepção trazida por E3: “então eu preciso praticar isso... pra eu chegar na minha sala de aula e apontar os erros ortográficos né? ‘aqui faltou acento’... né? mas isso não tira a beleza do texto... que o aluno fez... eu só vou aprender isso praticando...”. Mesmo reconhecendo que os equívocos de ortografia não prejudicam a “beleza do texto”, o graduando orienta-se por uma perspectiva de práticas de ensino atreladas a atividades de treinamento voltadas para alcançar a eficácia na aprendizagem. Essa representação de texto e de ensino indicia uma noção de língua como sistema abstrato de formas linguísticas, apartadas das condições enunciativas responsáveis pela gênese do texto.

Um trabalho didático construído na coparticipação dos sujeitos da interação – professor e alunos – é sugerido por E5. A partir de um diálogo com os alunos, a futura docente propõe a “leitura em voz alta de algo mais problemático” nos textos produzidos para, em seguida, questionar a turma sobre tais aspectos: “então o que que tem de problema aqui?”. Esse encaminhamento didático, em que predominam ações coletivizadas e não uma exposição convencional de aspectos a serem corrigidos, parece inspirar-se na abordagem sociointeracionista de desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, por meio de intervenções formativas. As atividades coletivizadas entre professor e alunos, propostas pela estagiária, podem possibilitar que os conhecimentos e o saber-fazer sejam construídos e reconstruídos no próprio agir, conforme preconiza Bronckart (2006) a respeito da reelaboração dos saberes convocados na situação que levam ao desenvolvimento de novas capacidades linguageiras.

Ao propor gêneros em que predominam atitudes argumentativas (“aí nesse texto eles iriam dizer né/ se era editorial ou artigo de opinião”), E3 salienta a necessária inter-relação que deve haver entre o enunciado, as funções sociais que cumpre e seu funcionamento em dada comunidade. Vale observar que o percurso metodológico proposto pela licencianda (“aí enfim/ a partir disso... eles também/ depois disso eles veriam a importância de de criar uma estrutura né? uma boa estrutura pro texto... aí:: supor como seria essa organização textual né?”) recupera a orientação de Volóchinov (2017) para o estudo da língua. Segundo o autor, é necessário considerar:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Na maioria dos discursos emergentes das entrevistas, flagram-se indícios da preocupação dos licenciandos com a leitura, em sua diversidade e heterogeneidade, como no trecho em que E7 salienta: “o primeiro é a leitura né? SEM dúvidas né? ele/ conhecer textos de OUtra ordem de OUtros gêneros... eh... conhecer os espaços e

as esferas sociais que/ que circulam e que/e que estão presentes naquela prova eh:: por exemplo...conhecer também os/os textos do gênero argumentativo”. Nas reflexões sobre a escrita e os modos de ensinar, suscitadas pelas questões da entrevista, há pistas que apontam para a importância de considerar os espaços de circulação dos enunciados, no entanto, nos discursos dos participantes, permanece à sombra o aspecto artificial das condições de produção que impossibilita o diálogo, por tratar-se não de enunciados, mas de fragmentos de enunciados chamados de textos motivadores. Sob esse paradoxo, a noção de texto circunscreve-se a uma equação cujos elementos, previstos pelo quadro de competências, são: o conhecimento sobre o tema (repertório temático, como é chamado por alguns), a organização textual presa a um modelo de texto e uma visão de escrita que desconsidera a heterogeneidade e a intergenericidade (CORRÊA, 2013) inerentes aos discursos.

## Considerações finais

O exame dos gêneros que compõem o *corpus*, para além de uma visão instrumental de pesquisa limitada a técnicas e procedimentos com fins de coleta e geração de dados, nos permitiu compreender os movimentos que os sujeitos, futuros docentes, realizam para demonstrar os seus posicionamentos diante do processo vivenciado em situação de produção textual e de avaliação do texto elaborado. Do mergulho nos dados, evidenciou-se a dificuldade dos graduandos em lidar com algumas das diretrizes impostas pela proposta de avaliação da redação do ENEM, seja em função do caráter linear, monolítico e homogeneizante dado ao texto dissertativo-argumentativo, seja pela imposição do distanciamento do sujeito autor, o que compromete a construção do posicionamento autoral, os movimentos de interlocução e a função social do texto.

Na interação com os discursos, foi possível apreender percepções sobre a redação do ENEM como: (i) necessária, pois permite a democratização do acesso à universidade; (ii) relevante para a planificação das atividades didáticas de produção de textos argumentativos; (iii) distanciada da proposta inicial (diretrizes para os

avaliadores) para ditar conteúdos programáticos e estratégias de ensino; (iv) modelo de texto que requer atividades de treinamento para que se alcance eficácia na aprendizagem e êxito no exame; (v) submetida a processos educacionais de avaliação em massa, que impõem certas demandas de mercado.

Os discursos dos graduandos apontam para o que assinala Vidon (2013), em um artigo que trata da pedagogia da dessubjetivação:

As principais características desse ‘protótipo’ ou ‘modelo’ são a estrutura composicional racional, com introdução-desenvolvimento-conclusão, de forma bastante clara, o tratamento generalizante e universalizante do tema e a *dessubjetivação* das instâncias interlocutivas. (VIDON, 2013, p. 751).

Essa visão modelar de texto colide frontalmente com a concepção de enunciados como práticas, como “discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Outro aspecto que merece destaque refere-se à percepção de movimentos de vulnerabilidade/instabilidade experimentados pelos graduandos em relação às ações permitidas pelas injunções das situações enunciativas: instituições a que pertencem e projeção do papel de estagiário-docente, das demandas e das normas dos sistemas de ensino. No processo de análise das condições enunciativas vivenciadas na produção e na avaliação do próprio texto, encontram-se as “pistas do processo histórico em que o sujeito se insere”, o que parece sinalizar para um movimento necessário de distanciamento e/ou de subversão “das práticas de reprodução de modelos fixos.” (CORRÊA, 2013, p. 487-489).

Diante dessas considerações, é imprescindível que o graduando, futuro licenciado, entenda que a prática avaliativa é constitutiva do trabalho docente. Assim, no decurso das práticas de ensino/aprendizagem, o professor sempre estará condicionado ao exercício da ação avaliativa. Pela/na ação de avaliação de textos por parte do graduando estagiário perpassam saberes e valores desenvolvidos e consolidados no percurso de seu processo formativo, os quais são convocados nas relações dialógico-discursivas estabelecidas entre os interlocutores, por isso,

precisam ser compreendidos como partes constituintes do movimento de ação responsiva. Sob esse ponto de vista, “a correção pode ser concebida como a manifestação da compreensão responsiva ativa do professor ao projeto do dizer do aluno, construído na rede dialógica que todo e qualquer texto pressupõe.” (ASSIS, 2016, p. 240). Nessa atividade discursivo-dialógica, há uma atitude responsiva e responsável (BAKHTIN, 2011, 2017).

O modo como os licenciandos interagem com as produções textuais, considerando os expedientes e critérios de correção e avaliação instituídos, reverbera a compreensão de seu papel em sua esfera profissional, assim como evidencia representações constitutivas e imbricadas na ação docente, nas relações interpessoais entre pares, entre professor-aluno, com os objetos de ensino, com o processo de ensino-aprendizagem, com as práticas de letramento e, especialmente, com as práticas de leitura e escrita.

Nessa medida, é imprescindível o debate com pesquisas que buscam compreender o papel que a escrita desempenha na apropriação pelos alunos, dos conhecimentos e do saber-fazer, em todas as disciplinas e em todos os níveis de escolaridade. Considerando especificamente os campos formativos das ciências da linguagem e da educação, cabe enfrentar o desafio de pensar as práticas de escrita para formar professores que, por sua vez, deverão também formar seus alunos, para usar a escrita, nas interações sociais.

## Referências

ASSIS, J. A. Relações dialógicas no ensino da escrita: papéis e efeitos da correção de textos no processo de apropriação de gêneros do discurso. In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (org.). *Formação de professores e ensino de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 227-257.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 6 out.

2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-formação)*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-\\*-242332819](https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819). Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A redação do ENEM 2016: cartilha do participante*. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf). Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de referência para o exame nacional do ensino médio*. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 4 ago. 2022.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CASTILHO, Ataliba. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: FRANCHI, C.; FIORIN, J. L.; ILARI, R. (org.). *Linguagem: atividade constitutiva, teoria e poesia*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-74.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.

GOMES, F. S. *Formação de leitores em tempos de desinformação: a curadoria digital implicada no processo de leitura como prática responsiva e responsável*. 2022. 311 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

GOMES, F. S.; BRITO, R. F. Posicionamentos discursivos e argumentativos de alunos de Direito em um evento de letramento acadêmico referente a questões abertas do ENADE. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 20, n. 28, p. 91-110, 2018.



Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/7219>. Acesso em: 14 set. 2022.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/398/418](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398/418). Acesso em: 5 ago. 2022.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramentos, Educação e sociedade).

LOPES, M. A. P. T. Constitution de l'auteurité et de l'identité dans des projets d'enseignement d'étudiants de lettres en situation de stage de formation. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.03>. Acesso em: 14 set. 2022.

LOPES, M. A. P. T. Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. (org.). *Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 195-218.

LOPES, M. A. P. T.; RINCK, F. Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação docente. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 17-25, out. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/21588>. Acesso em: 14 set. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Conteúdo básico comum: Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: SEE, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q9jPgLLbWbRaN37pNDbxVCwquCMD0MTx/view>. Acesso em: 14 set. 2022.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

RINCK, F. Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences? *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 174, p. 79-89, mar. 2011. DOI: 10.3917/lfa.174.0079 Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-79.htm>; Acesso

em: 14 set. 2022.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da dessubjetivação. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 743-755, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/963>. Acesso em: 14 set. 2022.

VOLÓCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

*Recebido em: 09 out. 2022.*  
*Aprovado em: 21 dez. 2022.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista*  
*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*  
*Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*



## **Ensino Remoto Emergencial: fatores de êxito em práticas de linguagem nos anos finais ensino fundamental**

### **Emergency Remote Teaching: success factors in language practices in the final years of elementary school**

### **Enseñanza Remoto Emergencial: factores de exito en practicas de lenguaje en los años finales de la enseñanza fundamental**

Denise Lino de Araújo<sup>1</sup>

 0000-0002-5426-340X

Alisson dos Santos França<sup>2</sup>

 0000-0002-8364-974X

Breno Silva Andrade<sup>3</sup>

 0000-0002-6219-5654

**RESUMO:** As discussões sobre o impacto da pandemia no cenário educacional têm se tornado uma pauta cada vez mais presente nos debates entre profissionais da educação e a população em geral. Nessas discussões, questiona-se se houve êxito no aprendizado dos educandos diante da realidade do ensino remoto emergencial (ERE). Considerando as práticas de linguagem e a vigência do ERE como uma experiência curricular proporcionadora de inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006), este artigo objetiva analisar fatores de êxito na aprendizagem, com base nas indicações de professores do 6° ao 9° ano do ensino fundamental. A partir de pesquisa bibliográfica qualitativo-interpretativista, exploratória e indutiva, analisaram-se cinco relatos de experiências de ensino-aprendizagem no ensino fundamental – anos finais. A investigação apoiou-se em subsídios teóricos identificados com a Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006); a Teoria da Ação Dialógica (FREIRE, 1987); a noção de ensinagem (CORREIA, COSTA, AKERMAN, 2017); e os fatores de êxito no percurso escolar (GATTI, 2018), dentre outros. Os resultados identificam o engajamento, a reflexão e o desenvolvimento de habilidades como fatores de êxito presentes em diferentes experiências de ensino analisadas quanto às práticas de linguagem relacionadas à leitura, escrita, análise linguística e oralidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino remoto emergencial; Fator de êxito; Práticas de linguagem.

---

<sup>1</sup> Profa. Titular UFCG, docente da graduação em Letras Português e do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino/CH/UFCG. E-mail: denise.lino@professor.ufcg.edu.br

<sup>2</sup> Graduando Letras-Português, bolsista PIBID, UFCG. E-mail: alisson.franca@estudante.ufcg.edu.br

<sup>3</sup> Graduando Letras-Português, bolsista PIBID, monitor de Psicologia do desenvolvimento, CH/UFCG. E-mail: breno.silva@estudante.ufcg.edu.br

**ABSTRACT:** Discussions about the impact of the pandemic on the educational scenario have become an increasingly present agenda in debates among educational professionals and the population in general. In these discussions, we can highlight whether the student's learning process was successful or not, considering the reality of Emergency Remote Teaching (ERT). Therefore, considering the language practices and the validity of ERT as a curricular experience that provides intelligibility (MOITA LOPES, 2006), this paper aims to analyze success factors in the learning process based on the indications of teachers from the 6th to the 9th year of basic education in Brazil. We analyzed five reports on teaching-learning experiences in basic education (final years of *Ensino Fundamental*) based on qualitative-interpretative, exploratory, and inductive bibliographical research situated in the field of Applied Linguistics (AL) and allied to the field of Education. Our investigation was supported by theoretical contributions found in Interdisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006); the Theory of Dialogic Action (FREIRE, 1987); the notion of teaching (CORREIA, COSTA, AKERMAN, 2017); and studies about success in the school trajectory (GATTI, 2018), among others. The results point to the identification of engagement, reflection, and the development of skills as success factors present in the different teaching experiences analyzed regarding language practices related to reading, writing, linguistic analysis, and oral skills.

**KEYWORDS:** Emergency remote teaching; Success factor; Language practices.

**RESUMEN:** Las discusiones a respecto del impacto de la pandemia en el escenario educativo se han convertido en una agenda arancel cada vez más presente en los debates entre profesionales de la educación y la población como un todo. En esta discusión, se destaca si hubo éxito en el aprendizaje de los estudiantes frente la realidad de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Así puesto, considerando las prácticas de lenguaje y la vigencia de la ERE como una experiencia curricular que posibilita inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006), esta investigación tiene como objetivo analizar factores de éxito en el aprendizaje, a partir de las indicaciones de los profesores del 6º al 9º año de la enseñanza fundamental. A partir de la investigación bibliográfica cualitativa-interpretativa, exploratoria e inductiva, situada en el ámbito de la Lingüística Aplicada (LA), con interfaz con el campo de la Educación, fueron analizados cinco relatos de experiencias de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza fundamental – años finales. La investigación se basó en subsidios teóricos identificados como la Lingüística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006); la Teoría de la Acción Dialógica (FREIRE, 1987); la Noción de Enseñanza (CORREIA, COSTA, AKERMAN, 2017); y éxito en el itinerario escolar (GATTI, 2018), entre otros. Los resultados identifican el compromiso, la reflexión y el desarrollo de habilidades como factores de éxito presentes en las diferentes experiencias de enseñanza analizadas referentes a las prácticas de lenguaje relacionadas a la lectura, escrita, análisis lingüístico y oralidad.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza remota de emergencia; Factor de éxito; Prácticas de lenguaje.

## Introdução

Este artigo tem por objetivo mapear a relação entre êxito na aprendizagem e práticas letradas, no âmbito de uma investigação mais ampla sobre o ensino remoto emergencial (doravante, ERE).

O termo "ensino remoto emergencial" foi popularizado no Brasil a partir da entrevista de Priscila Cruz, da ONG Todos pela Educação, ao programa Roda Viva, da TV Cultura, em 13 de abril de 2020. Por esse termo, designam-se as atividades docentes e discentes realizadas *on-line*, através de plataformas educacionais como o *Google Classroom*, o *Google Meet*, o *Moodle*, de modo síncrono, presumidamente nos mesmos horários em que as atividades presenciais eram realizadas antes da interrupção das atividades presenciais. Esse termo é também usado para referir-se às videoaulas veiculadas em canais da TV aberta. Outros termos também são usados para designarem a mesma situação, como "ensino *on-line* emergencial" (FERREIRA, 2020).

Da perspectiva teórica em que nos colocamos, no âmbito de uma Linguística Aplicada (LA) crítica e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), o ERE, em qualquer nível de ensino ou componente curricular, deve ser investigado por ser uma prática de interação e de linguagem que envolve "inteligibilidades", segundo Moita Lopes (2006, p. 86).

Situando-nos teoricamente também na Teoria da Ação Dialógica (FREIRE, 1987), pensamos as situações de ensino como ações co-laborativas<sup>4</sup> entre docentes e discentes, portanto, mobilizamos a noção de ensinagem que, segundo Correia, Costa e Akerman (2017), refere-se a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, "[...] englobando tanto a ação de *ensinar* quanto a de *aprender*" (grifos dos autores). Essa noção levou-nos a questionar retoricamente a relação entre êxito no ensino e êxito na aprendizagem, correlacionando esses dois aspectos do processo de ensinagem no âmbito do ERE.

Isso posto, a pergunta de pesquisa para a qual se apresenta uma resposta neste artigo é: que aspectos são indicados, por professores dos anos finais do ensino fundamental, como fatores de êxito em experiências de ensino-aprendizagem envolvendo práticas de linguagem no ensino remoto emergencial?

Para responder a essa pergunta, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar os fatores indicados no contexto citado. Os objetivos específicos são: **(I)** identificar fatores de êxito em experiências de ensino com práticas de linguagem,

---

<sup>4</sup> Mantivemos, aqui, o registro da palavra co-laborativa, com hífen, tal como a escreveu Freire, na obra citada, a fim de que o prefixo CO ressalte a ação conjunta entre docentes e discentes.

desenvolvidas em turmas do 6º ao 9º ano, publicadas em periódicos acadêmicos;  
(II) Relacionar os fatores de êxito às práticas de linguagem focalizadas nas experiências de ensino que compõem o *corpus* de análise, buscando observar se um fator é mais focalizado em dada prática ou não.

O presente artigo está organizado em cinco partes, sendo a primeira esta introdução. A segunda é a fundamentação teórica, na qual discorreremos sobre os conceitos de ensino remoto emergencial e fatores de êxito. A terceira é a metodologia, na qual delimitamos os conceitos norteadores da investigação e os dados coligidos. A quarta parte apresenta análise dos dados organizada em duas macros seções. Na primeira, são descritos os três fatores de êxito identificados – engajamento, reflexão e desenvolvimento de habilidades. Na segunda, esses fatores são relacionados às práticas de linguagem. Na quinta e última parte, apresentamos as considerações finais, destacando a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para os fatores identificados nas experiências analisadas.

## Fundamentação

Diante da emergência da pandemia de COVID-19, o ensino remoto surgiu no Brasil, em 2020, como uma medida paliativa que visou a manutenção das atividades escolares durante o ano letivo e atenuação dos danos educacionais provocados pelas restrições sanitárias de deslocamento, entre elas a socialização. Para Dias-Trindade *et al.* (2020), o ERE resultou de uma resposta imediata para a situação de crise que o mundo enfrentava. Holges *et al.* (2020) destacam, além disso, o caráter temporário desse modo alternativo de ensino e entrega instrucional que deveria durar o tempo necessário até que a problemática sanitária diminuísse e as atividades presenciais fossem retomadas.

Nessa perspectiva, Arruda (2020) destaca o ineditismo de tal condicionamento educacional, para o qual não houve nenhuma preparação pelos atores do cenário escolar. Tomazinho (2020) elenca, ademais, que nem mesmo o currículo estava adaptado para um ensino *on-line*. Tal fato suscita, portanto, o direcionamento de um

olhar mais atento para a aprendizagem como contraparte do ensino, visto que professores e alunos (sobretudo os professores), mesmo sob efetivo prejuízo letivo e social, tornaram-se atores de destaque no balanceamento da educação em uma crise sanitária mundial.

Diante desse amálgama de relações multifatoriais e provocadoras de contextos de singularidade, ora do aprendente, ora do ensinante, torna-se cada vez mais essencial identificar os fatores de êxito na aprendizagem, a fim de que suas contribuições sejam integradas às atividades presenciais no retorno das escolas da educação básica, bem como sejam ponderadas quando do uso do modelo híbrido, em discussão.

Nas discussões sobre educação, os fatores de êxito na aprendizagem são sempre mencionados, sejam aqueles que favorecem o aspecto cognitivo, sejam aqueles que decorrem dos aspectos sociais. Num panorama amplo sobre esse tema, quatro fatores são destacados mediante sua representatividade no processo de aprendizagem: a sociedade/a comunidade, o professor, o estudante e a motivação/o engajamento.

O primeiro fator, segundo Gabassa (2020), ao tratar sobre a sociedade e comunidade, refere-se à aprendizagem como um construto dialógico de entendimentos que permitem alcançar diferentes maneiras de refletir sobre o mundo. Nesse viés, uma conexão é necessária entre o conteúdo ensinado e a historicidade dos aprendentes. Os fatores de êxito na aprendizagem, logo, não são apenas potencializadores da assimilação cognitiva, mas referem-se, também, a uma permissibilidade para a significação da educação, principalmente, para quem aprende. De acordo com a referida autora, um modelo comunitário de escola apresenta melhorias na aprendizagem e na convivência respeitosa entre os estudantes.

O segundo fator, de acordo com Damasceno e Negreiros (2018), destaca a função do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. A figura docente é compreendida por seu papel significativo na formação de sujeitos. Tal fato é evidenciado na pesquisa dos referidos autores sobre o conhecimento dos docentes acerca do papel que representam no fracasso escolar. Nessa percepção, o

educando é visto pelo professor a partir de suas singularidades de vida e saberes.

O terceiro fator, conforme Carvalho (2010) destaca, focaliza que o aluno em seu processo exitoso de aprendizagem; nesse sentido, é compreendido como um sujeito ativo, que está imerso em uma complexa rede de fatores que o influenciam em diferentes nichos, como o social, afetivo e econômico. Dessa forma, tal rede multifatorial é percebida como precursora do êxito, a partir da satisfação do discente em diferentes segmentos não determinantes, mas complementares entre si, tais como: família, professores/escola, autoestima/força de vontade, saúde e recursos econômicos.

O quarto fator, para Alcará e Guimarães (2007), é observado na natureza motivacional e de instrumentalização das atividades escolares por parte dos alunos, acarretando implicações diretas para o ensino-aprendizagem. Isto é, o aprendente desenvolveria a mentalidade de perceber as atividades realizadas no presente como um meio para atingir objetivos futuros. Suas metas e atuação profissional almejadas estariam, então, articuladas com o envolvimento e dedicação durante o aprendizado.

Adicionalmente, Coelho e Amantes (2014) apontam para os efeitos do engajamento cognitivo e funcional na aprendizagem. Em sua pesquisa, 152 alunos da 3ª série do Ensino Médio participaram de uma avaliação qualitativa. O objetivo era ter como parâmetro não apenas o caráter de influência da motivação, mas entender quais relações são possíveis de serem estabelecidas entre os sujeitos aprendentes e suas atividades.

De acordo com os referidos autores, os estudantes elevaram seus entendimentos acerca dos conteúdos e o aprendizado foi verificado. Todavia, destacaram-se aqueles estudantes que mantiveram o engajamento cognitivo desde o início da pesquisa. Logo, observou-se que a manutenção do engajamento cognitivo durante as aulas tornou-se um dos fatores de maior relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, entende-se que os fatores de êxito na aprendizagem podem ser compreendidos como uma complexa rede multifatorial. Para tanto, experiências docentes precisam ser analisadas e debatidas com o intuito de que suas práticas exitosas tornem-se constitutivas do retorno às atividades escolares presenciais.

Nesse viés, esta pesquisa propõe-se a analisar, a partir de uma perspectiva bibliográfica de base qualitativo-interpretativista, os fatores de êxito em experiências de ensinagem de professores da educação básica — anos finais — que envolvam práticas de linguagem durante o ERE.

## Metodologia

A pesquisa ora apresentada é de natureza qualitativa e, como tal, sua epistemologia é a da abordagem interpretativista, conforme descrito por Vasconcellos (2002). Nesse tipo de abordagem, não há pressupostos de que a realidade é dada, mas há uma compreensão de que o mundo é uma construção. A partir disso, a análise de dados focaliza experiências reais, a partir das descrições de sujeitos diretamente vinculados ao fenômeno observado, para criar interpretações, significados.

Quanto ao tipo de pesquisa definida a partir da pergunta, categorizamo-la como bibliográfica, pois o material a ser analisado são cinco relatos de experiências que envolvem práticas de ensino definidas pelos docentes como experiências exitosas na educação básica, no período da pandemia por COVID-19. Esses relatos serão apresentados no quadro inserido ao final desta seção. Lakatos e Marconi (2003, p. 81) enfatizam que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo “(...) colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Em relação aos objetivos, esta é uma pesquisa exploratória. O principal motivo é que o fenômeno em questão ainda não é totalmente conhecido dos pesquisadores envolvidos nesta investigação e este é de natureza subjetiva, se manifesta na linguagem e como tal escapa a possibilidades de mensuração. Para alcançá-los, o método científico adotado é o indutivo, visto que, para analisar e chegar aos resultados, foi utilizado o raciocínio que parte dados particulares, e, por meio de um processo de leitura verticalizada, alcançaram-se conceitos mais amplos.

A coleta de dados se debruçou sobre relatos de experiência de docentes dos anos finais da educação básica, que atuaram no ensino remoto, durante o período

em que essa alternativa vigorou para o funcionamento das escolas quando do distanciamento social decorrente da pandemia, nos anos de 2020 e 2021. Essas séries foram escolhidas em função do volume de informes que emanam da primeira recolha de dados focalizando a educação básica, buscando a partir de palavras-chave que envolvessem fatores de êxito, conforme descrito a seguir.

Os relatos que integram o *corpus* foram recolhidos de publicações lançadas entre 06/01/2021 e 03/06/2022, disponibilizadas na plataforma *Google Acadêmico*, localizados a partir das palavras-chave: relato de experiência, êxito, educação básica, práticas de linguagem e pandemia. O principal critério para selecionar os cinco exemplares analisados foi o relato focalizando experiências de ensinagem bem-sucedidas, em função de pelo menos uma das práticas de linguagem sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)<sup>5</sup> – leitura, produção textual, oralidade ou análise linguística – e desenvolvidas no ensino fundamental. O maior número de relatos atendendo aos critérios da pesquisa estava relacionado aos anos finais do ensino fundamental, notadamente as duas últimas séries: 8º e 9º, por isso, essas passaram a ser o alvo da investigação. A plataforma *Google Acadêmico* foi escolhida por ser uma plataforma que colige revistas com extrato inferior a A1 e A2, na quais há mais seções de relato de experiência que aceitam autores que atuam na educação básica.

Ao todo, foram coletados dezenove relatos de experiências, dos quais apenas cinco corresponderam ao critério previamente estabelecido para a análise. No processo de afinamento, foram validados relatos que envolvessem experiências com os componentes Língua Portuguesa e Matemática.

---

<sup>5</sup> A BNCC é atualmente o mais importante referencial curricular do Brasil, em implantação desde 2018. A expressão prática de linguagem, presente nesse documento, é corrente entre os docentes de língua portuguesa para se referir aos usos da língua/gem que dão ensejo a atividades didáticas de uso e reflexão.

**Quadro 1** - Levantamento do *corpus* de análise

RELATO	TÍTULO	FONTE	NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS AUTORES	ÁREA/SÉRIE	PRÁTICA DE LINGUAGEM FOCALIZADA
1	Escritas do eu em tempos de caos: uma experiência de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental II	Philologus	Autor 1 - Mestre em Cognição e Linguagem Autor 2 - Pós-doutor em Literatura Brasileira Contemporânea; Dr. <sup>a</sup> em Estudos de Literatura e mestre em Letras	Linguagens 9º ano	Leitura, escrita e oralidade
2	Ensino de Língua Portuguesa na pandemia do covid-19: uma experiência com estudantes do 9º ano do ensino básico	Cairu em Revista	Autor 1 - Mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais Autor 2 - Doutora em educação e pós-doutorado (em andamento) em Língua e Cultura	Linguagens 9º ano	Leitura, escrita e oralidade
	Computação (Des)plugada: um relato de experiência sobre o ensino remoto de Números Binários e tempos de distanciamento social	SOL	Autor 1 - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil Autor 2 -Doutor em Computação pela Universidade Federal Fluminense, Brasil (2008) Autor 3 -Doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil (2012)	Matemática 9º ano	Leitura e oralidade
4	Ensino de Língua Portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia	Dialogia	Autor1 -Doutor em Informática na Educação (UFRGS). Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Linguagens 8º ano	Leitura e análise linguística
5	Tecnologias digitais no ensino de geometria plana: um relato de experiência com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental	Revista Educacional Interdisciplinar	Autor 1 - Graduada no curso de licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Pampa Autor 2 - Doutora em Informática pelo programa de pós-graduação em Informática na educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Matemática 8º ano	Leitura

RELATO	TÍTULO	FONTE	NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS AUTORES	ÁREA/SÉRIE	PRÁTICA DE LINGUAGEM FOCALIZADA
1	Escritas do eu em tempos de caos: uma experiência de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental II	Philologus	Autor 1 - Mestre em Cognição e Linguagem Autor 2 - Pós-doutor em Literatura Brasileira Contemporânea; Dr. <sup>a</sup> em Estudos de Literatura e mestre em Letras	Linguagens 9º ano	Leitura, escrita e oralidade
2	Ensino de Língua Portuguesa na pandemia do covid-19: uma experiência com estudantes do 9º ano do ensino básico	Cairu em Revista	Autor 1 - Mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais Autor 2 - Doutora em educação e pós-doutorado (em andamento) em Língua e Cultura	Linguagens 9º ano	Leitura, escrita e oralidade
			Autor 1- Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Pampa		

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Definido o *corpus* de análise, passamos à etapa de (re)leitura verticalizada dos relatos, que consiste em ler e reler os textos na íntegra, em busca de indícios de fatores de êxito, tendo em vista as situações de ensino especificamente apresentadas, salientando-os e, por fim, correlacionando-os com a práticas de linguagem. Sobre os indícios, cabe informar que os excertos apresentados na análise são trechos dos relatos mais frequentemente identificados na seção de descrição e ou avaliação da experiência, nos quais há linguisticamente marcas textuais-discursivas de êxito na aprendizagem.

## Análise de dados

Tomando como referencial as práticas de linguagem, conforme descritas na BNCC, - a saber: práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística - foram encontrados no *corpus* exemplares de todas essas práticas. A prática de leitura está presente nos cinco relatos, a de produção textual em três deles (1, 2 e 4), bem como a de oralidade (1, 2 e 3), e a de análise linguística em apenas em um (4).

Nas práticas de linguagens encontradas, os indícios de êxito se manifestam em três categorias, a saber: engajamento, presente em todos os relatos; reflexão, presente apenas em um relato (relato 1) e desenvolvimento das habilidades, presente em quatro relatos (relatos 2, 3, 4 e 5). A seguir, a descrição de cada um deles.

## Engajamento

Nos dados analisados, o engajamento aparece nas situações em que há a predisposição para participação por parte dos discentes, como mostram os excertos abaixo.

### Excerto 1

“(...) mesmo com a aula online, os alunos se mostraram mais participativos durante a aula com a atividade desplugada do que nas aulas “convencionais”. Alguns se mostraram mais motivados que outros(...)”. (SASSI *et al.*, 2021, p. 8) Relato 3

### Excerto 2

O uso das TDICs no ensino criou potencialidades como: (1) ter objetivos claros ao utilizar uma ferramenta tecnológica digital; (2) conhecer e dominar o letramento sobre tal instrumento para poder auxiliar os alunos na hora da tarefa e atingir o objetivo inicial da aula; (3) engajar os alunos às tarefas, desenvolvendo um papel mais ativo e significativo; (4) dar *feedback* em todas as atividades (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020, p. 266) Relato 4

O indício de engajamento no primeiro excerto está no fato indiciado da participação dos alunos durante a aula desplugada. Esse movimento faz jus ao que Coelho e Amantes (2014, p. 32) definem sobre engajamento: “O engajamento se refere a uma ligação estabelecida entre o indivíduo e a atividade que está sendo realizada, podendo, assim, o sujeito ser afetado pelo contexto no qual está inserido”.

Os indícios aliados aos demais dados analisados no relatório mais amplo da pesquisa demonstram que o engajamento parece acontecer nas situações em que o aluno sente-se motivado e entusiasmado. A partir disso, ele busca ser mais participativo, tendo grandes chances de aumentar seu desempenho escolar. É o que o segundo excerto parece evidenciar, nos quais se encontram as palavras-chaves “papel mais ativo” e “significativo” associadas às participações e melhoria no desempenho dos discentes.

É interessante ressaltar, também, que o engajamento tanto da parte do docente quanto do discente, com a aula como um todo ou com uma atividade em particular, faz-se entre os dois de modo indissociável; o segundo excerto denota isso. Neste, principalmente, percebe-se que o engajamento dos alunos parece ser despertado pela ação do docente ao usar as TDICs, da qual decorre a demonstração do engajamento por parte dos discentes, conforme pode ser lido no item (3) desse segundo excerto.

Os dados parecem indiciar dois movimentos recursivos: a demonstração do engajamento por parte do aluno e a instigação a esse engajamento por parte do professor.

## Reflexão

De todos os relatos analisados, apenas o 1 faz duas menções explícitas sobre reflexão.

### Excerto 3

Os alunos relacionaram a discussão (...) com o próprio cotidiano, provocando reflexões importantes sobre o comportamento e a vida em uma sociedade tão desigual, onde há grupos privilegiados e outros preteridos. (NICOLINI; MARTINS, 2022, p. 470) Relato 1

### Excerto 4

Proporcionou a possibilidade de refletir e discutir sobre comportamentos humanos relacionados a recortes históricos passados e contemporâneos pertinentes para o desenvolvimento de um pensamento crítico. (NICOLINI; MARTINS, 2022, p. 479) Relato 1

Analisando os excertos, percebemos que tanto no terceiro quanto no quarto a reflexão surge a partir da relação estabelecida pelos alunos entre o conteúdo estudado com o próprio cotidiano. Prova disso são as frases “os alunos relacionaram a discussão com o cotidiano”, “[...] provocando reflexões [...]”; “refletir e discutir sobre comportamentos humanos relacionados a recortes históricos passados e contemporâneos pertinentes para o desenvolvimento de um pensamento crítico”.

Esses indicativos, associados à análise mais ampla, dão a entender que a reflexão parece ser um componente do êxito na aprendizagem, provavelmente motivado pelo engajamento. É fato que a reflexão pode se dar na esfera intramental

e não ser exposta pelo aluno. Assim como pode também dar-se na esfera interpessoal, resultado de exposição de temática, discussão coletiva e posicionamento sobre a mesma.

Diferentemente do engajamento, que pode ser facilmente identificado quando da realização (ou não) de atividades ou tarefas por parte dos alunos, a reflexão precisa ser suscitada e ainda contar com a anuência do aluno para explicitá-la. Isso parece explicar sua pouca recorrência nos dados, se comparada com a do engajamento.

## Desenvolvimento das habilidades

O desenvolvimento das habilidades, como mostram os excertos a seguir, está relacionado à facilidade dos discentes no modo como resolvem as atividades e ampliam o conhecimento.

### Excerto 5

“Utilizar tecnologias digitais nas aulas de matemática desperta o interesse e a curiosidade por parte dos estudantes, incentivando-os a participarem das atividades propostas. Além disso, os discentes ficam mais motivados e engajados no processo de aprendizagem, havendo uma melhora de seu desempenho nesse processo”. (FAGUNDES *et al.*, 2021, p. 17) Relato 5.

### Excerto 6

“Foi possível perceber que os(as) estudantes estão ampliando as habilidades de produção de texto oral e escrita. Além disso, desenvolveram outras habilidades como pesquisar, planejar o discurso oral, monitorar a fala considerando o contexto de uso da língua”. (VASCONCELOS *et al.*, 2021, p. 71) Relato 2

O quinto excerto refere-se à melhora no desempenho quanto à resolução das atividades de números binários do componente Matemática. O caso em pauta resulta de estratégias de ensino pensadas pelos professores em função do aprendizado do aluno, não apenas pelo uso tecnológico forçado pelo ensino remoto.

O sexto excerto refere-se a habilidades que são fundamentais para a vida escolar e para vida cidadã, sobretudo mediada pelas tecnologias, a saber: “pesquisar, planejar o discurso oral, monitorar a fala considerando o contexto de uso da língua”. O principal foco do desenvolvimento dessas habilidades está na produção de textos escritos e orais, que, conforme já indicado, foram tematizadas,

cada uma delas, em três dos cinco relatos analisados.

Com base nesses excertos e nos demais dados do relatório, é válido destacar o uso da tecnologia em sala de aula como propulsora do desenvolvimento de habilidades. Apesar de ela se apresentar como obrigatória para a mediação das aulas no ERE, os professores autores dos relatos não se limitaram apenas às plataformas que oferecem serviços de comunicação por vídeo, como o *Google Meet*. Também ofereceram ferramentas de estudos, como o *Quizlet* (vide relato 5), que permite até mesmo o acesso *off-line*. Tal iniciativa parece ter aberto espaço para que os alunos se sentissem cada vez mais motivados e engajados com a disciplina para desenvolverem suas habilidades.

Apresentados os fatores de êxito, passamos à demonstração de como eles se manifestam nas práticas de linguagens.

## Engajamento e práticas de linguagem

Nos relatos analisados, observamos o movimento retórico de descrição das práticas de linguagem/atividade e depois o movimento retórico de avaliação do engajamento dos alunos, conforme salientado nos excertos dos relatos 4 e 5 apresentados a seguir.

### Excerto 7

“(…) as tecnologias digitais, além de mediarem as aulas, podem ser integradas à divulgação das ações realizadas pelos alunos para que se sintam estimulados a participarem e realizarem as atividades, permitindo que usem sua criatividade para explorar conteúdos. Cabe ressaltar, que os alunos tiveram autonomia para explorar outros recursos digitais na elaboração da atividade (…)”. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020, p. 261) Relato 4

### Excerto 8

“Utilizar tecnologias digitais nas aulas de matemática desperta o interesse e a curiosidade por parte dos estudantes, incentivando-os a participarem das atividades propostas. Além disso, os discentes ficam mais motivados e engajados no processo de aprendizagem, havendo uma melhora de seu desempenho nesse processo”. (FAGUNDES *et al.*, 2021, p. 07) Relato 5

No sétimo excerto, relato 4, foi explorada a leitura de textos jornalísticos e memes. O objetivo era compreender cada um desses gêneros textuais e fazer a relação entre eles. A realização das atividades teve como mediação a tecnologia

com as ferramentas *Mentimeter* e *Quizlet*, que foi muito positiva, segundo o relato da professora. O engajamento foi suficiente para que os alunos tivessem autonomia de explorar outros recursos digitais para resolver as atividades solicitadas, ou seja, a prática de linguagem de leitura assume um lugar de destaque.

O oitavo excerto, que compõe o relato 5, trata do ensino de geometria plana. A sequência didática voltou-se a entender os conceitos deste conteúdo, como área e perímetro de figuras planas, a saber: trapézio, círculo, retângulo, quadrado, entre outras. Para isso, foram consultados livros didáticos do 8º ano para leitura e levantamento dos conceitos. A atividade realizada foi uma exposição oral, na qual os alunos precisavam trazer as definições estudadas acompanhadas de um exemplo. Nas considerações finais, foi apontado que houve uma melhora no desempenho dos alunos, visto que eles estavam engajados e motivados com a disciplina, mobilizando pelo menos duas práticas de linguagem de modo conjunto: a leitura e a exposição oral.

## Engajamento, reflexão e práticas de linguagem

A escolha por este subtópico para englobar tanto o engajamento quanto a reflexão decorre da análise feita na subseção 2, em que os dados dão a entender que a reflexão é motivada pelo engajamento. Todos os excertos a seguir foram retirados do relato 1, visto que é o único que traz os indícios de reflexão de forma explícita. Este relato apresenta três práticas de linguagens que indicam o engajamento e a reflexão, a saber: leitura, produção textual escrita e práticas de oralidade, como a discussão de texto e posicionamento com apreciação e réplica.

### Excerto 9

“Essa primeira atividade [ler fragmentos, versos do livro ‘Cantiga de adolecer’, de Elias José] motivou e preparou os alunos para a reflexão sobre as características do diário pessoal, visto que os alunos participaram da discussão sobre o tema dos poemas e se deu início a apresentação de algumas características do gênero diário”. (NICOLINI; MARTINS, 2022, p. 467) Relato 1

### Excerto 10

“Para conduzir uma reflexão sobre as transformações dos gêneros textuais, ampliar as informações sobre as possibilidades do gênero abordado e mostrar a adequação dos gêneros aos

suportes disponíveis e às finalidades do autor, foram apresentadas algumas características do Blog (diário virtual) e do aplicativo Vida Cotidiana: Meu Diário, que é a versão virtual do tradicional diário de papel, disponível para Android. Nele, o aluno pode escrever registros do seu dia e dos trabalhos de leitura e escrita, com direito a título, data e hora, fotos e ilustrações de emojis para marcar o humor do momento”. (NICOLINI; MARTINS, 2022, p. 467) Relato 1

#### Excerto 11

“Os estudantes realizaram atividades para consolidar o que aprenderam na sequência dessas aulas: um exercício sobre as características e a estrutura textual do diário pessoal e a produção de uma página de diário pessoal referente a um dia que julgassem marcante em suas vidas por algum motivo”. (NICOLINI; MARTINS, 2022, p. 469) Relato 1

O nono excerto mostra que os alunos tiveram como primeira atividade a leitura de versos do livro “Cantiga de Adolescer”, de Elias José, apresentando-se aqui, portanto, uma das práticas de linguagens. Logo em seguida, no mesmo excerto, é mencionado que essa atividade motivou e preparou os alunos para a reflexão, que virá depois. Tal afirmação é muito importante para o propósito deste subtópico, pois demonstra que há uma preparação para fazer com que o aluno consiga refletir. Para tanto, o discente precisa estar motivado para poder expor sua reflexão.

Continuando a análise, focalizamos de modo conjunto os dois próximos excertos, haja vista que ambos tratam da reflexão por meio da produção textual. O décimo traz a escrita como prática de linguagem e mostra o movimento reflexivo por parte dos alunos, que é a produção de texto escrito em diários virtuais, foco da reflexão proposta pelo docente. No décimo primeiro excerto, vemos a consolidação da reflexão e da prática de escrita, através de uma outra produção textual, focalizando um dia na vida dos estudantes avaliados por eles como importante. Nesse caso, o verbo “julgar” foi considerado como uma palavra-chave de reflexão.

Nos dados focalizados nesta subseção, destacamos que as práticas de linguagem associadas ao engajamento e à reflexão são a produção textual escrita, no caso a do gênero diário, que por si mesmo é de natureza reflexiva, e a prática de discussão oral de um tema que sensibilizou os discentes. A prática de leitura parece estar vinculada ao engajamento e propicia a reflexão que se mostra na sequência nas duas práticas indicadas.

## Desenvolvimento das habilidades e práticas de linguagem

O desenvolvimento de habilidades foi bastante recorrente nos dados coletados. Em consequência, emanou em diversas práticas de linguagens, como a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística. A seguir, para demonstrar a relação entre as práticas de linguagem e o desenvolvimento de habilidades, organizamos duas amostras dos dados. Na primeira, estão coligidos dois excertos do relato 2 e, na segunda, amostra dois excertos do relato 4.

### Excerto 12

“Ficou evidente que se faz necessário o ensino das estratégias da oralidade, como fator preponderante na escola, pois como pode ser verificado mesmo nessa nova maneira de ensinar e aprender os estudantes pesquisaram e se organizaram para realizar a atividade proposta pela professora. Elaboraram os argumentos pertinentes ao assunto em pauta, posicionaram-se”. (VASCONCELOS *et al.*, 2021, p. 71) Relato 2

### Excerto 13

“Foi possível perceber que os (as) estudantes estão ampliando as habilidades de leitura e produção de texto oral e escrita, além disso, desenvolveram outras habilidades como pesquisar, planejar o discurso oral, monitorar a fala considerando o contexto de uso da língua”. (VASCONCELOS *et al.*, 2021, p. 71) Relato 2

Nessa amostra, o décimo segundo excerto trata da realização de um debate para o qual a sala foi dividida em grupos para defender o retorno ou não das atividades escolares presenciais. Um grupo se posicionou a favor e o outro contra. A experiência foi bastante exitosa, tanto que as autoras mencionam a necessidade de ensinar as estratégias de oralidade em sala de aula, fazendo com que os alunos se tornassem mais ativos na escola. O trecho aponta claramente para o fato de que a mobilização de práticas relacionadas à oralidade demonstrou o desenvolvimento de habilidades, tais como elaboração de argumentos e posicionamento sobre o tema.

O décimo terceiro excerto confirma que o fator de êxito foi alcançado. Os alunos conseguiram ampliar/desenvolver as habilidades de leitura, escrita e produção de texto oral, essa que foi a mais focalizada durante a sequência das atividades, tanto que, em decorrência dela, os discentes desenvolveram habilidades como pesquisar, planejar e monitorar o discurso oral, considerando o contexto de uso da língua.

### Excerto 14

“Para explorar a gramática, partiu-se da leitura e da interpretação de um texto, buscando compreender a importância do estudo gramatical para a escrita e para o entendimento”. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020, p. 263). Relato 4

#### **Excerto 15**

“O feedback individual ocorreu por meio da mesma plataforma, com breves comentários sobre as competências e habilidades desenvolvidas e o que havia necessidade de retomar e reestruturar. Já o feedback coletivo foi feito junto ao grande grupo, mostrando exemplos corretos de aplicação da língua e estrutura textual”. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2020, p. 265) Relato 4

Nessa segunda amostra, o décimo quarto excerto destaca a leitura como prática de linguagem para interpretar um texto e o “estudo gramatical para a escrita o entendimento”. Nesse caso, o conteúdo gramatical abordado é o das formas nominais. Como o relato trata da mediação das tecnologias digitais (TDs) no ensino de língua portuguesa, a primeira atividade realizada foi com a mediação da plataforma *Mentimeter*, que teve como objetivo sondar os conhecimentos prévios dos alunos e estimulá-los a participar da aula, como mostra o décimo oitavo excerto.

O décimo quinto, e último excerto, evidencia a avaliação da mediação por parte dos alunos. O *feedback* ocorreu tanto de maneira individual como coletiva. Individualmente, o destaque foi para as competências e habilidades desenvolvidas e as que precisam ser reestruturadas. Coletivamente, foi feita uma análise de exemplos de “aplicação da língua e estrutura textual”.

As duas amostras indicam o desenvolvimento de habilidades em três práticas: produção textual, oralidade e análise linguística. Para a primeira, o foco era o registro de reflexão, a partir de todo um processo de leitura e posicionamento sobre um dado tema, em um gênero reflexivo como o diário. Para o desenvolvimento das práticas de produção textual e de oralidade, a prática de leitura aparece como uma auxiliar do processo, que se mostrará mais claramente na pesquisa para a elaboração de argumentos e posicionamento. Para a análise linguística, tomada como conhecimento gramatical, a prática de leitura é tomada como desencadeadora do desenvolvimento da habilidade de análise que se mostrará na avaliação de “exemplos corretos de aplicação da língua e estrutura textual”, bem como no “estudo gramatical para a escrita”.

## Considerações finais

A pesquisa ora apresentada destinou-se a recolher relatos de experiências de professores da educação básica que vivenciaram o ERE, tendo vista responder à questão sobre aspectos indicados pelos professores como fatores de êxito em experiências de ensino envolvendo práticas de linguagem no ensino remoto.

Em função da pergunta de pesquisa, foi definido o objetivo geral que julgamos ter sido alcançado à medida que cada um dos objetivos específicos foi igualmente alcançado, como demonstrado a seguir.

O primeiro objetivo específico foi alcançado na primeira parte da análise de dados, apresentada, na qual estão apresentados três fatores de êxito, identificados no *corpus*. A análise dos dados demonstra que tais fatores se mostram, quase sempre, indissociáveis. Sobre isso, destacamos o fator reflexão, cuja demonstração apareceu vinculada ao engajamento e dependente de atividades com práticas de linguagem que levassem os alunos a externá-lo. O segundo e último objetivo foi alcançado na segunda parte da análise de dados, na qual os fatores foram associados às práticas. Destacamos que o fator engajamento está relacionado à mobilização de todas as práticas, notadamente as de leitura e oralidade. Na primeira delas, resultando na ampliação voluntária, por parte dos alunos, do repertório de leitura. De acordo com os dados, a leitura foi usada, em grande parte, de forma auxiliar, como se fosse um meio para se alcançar o fim: alunos engajados, refletindo e desenvolvendo habilidades.

Quanto à prática de oralidade, os dados revelam que esta se mostrou como o foco de preocupação dos professores no ERE, pois os indícios reportam a incitação do engajamento, por parte dos docentes, a fim de possibilitar mais participação oral por parte dos discentes. Além disso, a prática de oralidade através das diversas atividades nas quais foi manifesta, como participação em rodas de discussões, seminários, exposições de temas e posicionamentos, favoreceu a manifestação da reflexão. Os autores relataram que nas condições de ensino postas no ERE era difícil saber se os alunos estavam interessados nas aulas, assim, quando conseguiam mobilizá-los para falar mais, isso significava êxito do processo de

ensino mediado pela tecnologia em situação de isolamento social.

Os resultados corroboram o descrito pelos estudos inicialmente consultados, em especial Alcará e Guimarães (2007) e Coelho e Amantes (2014), sobre o engajamento e acrescentam que práticas de linguagem suscitam a reflexão.

Por último, cabe destacar o papel importante das TDICs no ERE nos dados analisados. Relacionadas às práticas de linguagem, a exemplo das possibilidades de ler, escrever e pesquisar em dispositivos eletrônicos, as TDICs parecem contribuir para os fatores de êxito nas cinco experiências apresentadas. Como resultado, os relatos apontam o surgimento de alunos engajados, críticos e mobilizando as habilidades esperadas para a série na qual estavam matriculados.

## Referências

ALCARÁ, A.; GUIMARÃES, S. A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v. 11, n. 1, p. 177-178, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kFzcnP3PfMsT5JS87vgqgyH/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 14 mar. 2022.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (4ª versão)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CARVALHO, A. M. C. de. Alcançando o sucesso escolar: fatores que auxiliam nesta conquista. *Revista Vertentes*, [s. l.], v. 35, p. 1-10, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

COELHO, G.; AMANTES, A. A influência do engajamento sobre a evolução do entendimento dos estudantes em eletricidade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, [s. l.], v. 13, p. 48-72, 2014. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/> Acesso em: 2 mar. 2022.

CORREIA, R. L.; COSTA, S. L. da; AKERMAN, M. Processos de ensinagem em desenvolvimento local participativo. *Interações – Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 23-39 jul./set., 2017. Disponível em: <https://interacoes.ucdb.br/interacoes>. Acesso em: 5 abr. 2022.

DAMASCENO, M. A.; NEGREIROS, F. Professores, fracasso e sucesso escolar: um estudo no contexto educacional brasileiro. *Revista de Psicologia IMED*, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 73-89, jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 5 abr. 2022.

DIAS-TRINDADE, S. *et al.* Ensino Remoto Emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. *Revista tempos e espaços em educação*, São Cristóvão, v. 13, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee>. Acesso em: 5 abr. 2022.

FAGUNDES, D. *et al.* Tecnologias digitais no ensino de geometria plana: um relato de experiência com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. *Revista Educacional Interdisciplinar*, [s. l.], v. 10, n. 2. p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/index>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GABASSA, V. Atuações educativas de êxito em Goiás: práticas curriculares inovadoras para a contemporaneidade. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1957-1979, out. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GATTI, B. A. Por uma política de formação de professores. *Revista Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 267, p. 25-29, maio 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

HODGES, C. *et al.* A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado online. *Educause Review*, [s. l.], v. 2, n. 20, p. 1-12 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NICOLINI, P. P. F.; MARTINS, A. de O. Escrita do eu em tempos de caos: uma experiência de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental II. *Philologus*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 82, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph>. Acesso em: 25 abr. 2022.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y. Ensino de língua portuguesa com mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 252-268, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ARAÚJO, Denise .L. FRANÇA, Alisson S.; ANDRADE, Breno S.  
Ensino Remoto Emergencial: fatores de êxito em práticas de linguagem nos anos finais  
ensino fundamental

SASSI, S. *et al.* Computação (Des)plugada: um relato de experiência sobre o ensino remoto de números binários em tempos de distanciamento social. *In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO*, 29., 2021, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: [s. n.], 2021. p. 37-58. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wei>. Acesso em: 25 mar. 2022.

TOMAZINHO, P. Ensino remoto emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. *Educação a Distância*, Brasília, v. 7, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

VASCONCELOS, B. *et al.* Ensino de língua portuguesa na pandemia do Covid-19: uma experiência com estudantes do 9º ano do ensino básico. *Cairu em Revista*, [s. l.], ano 10, n. 16, p. 63-72, jun./jul. 2021. Disponível em: <https://www.cairu.br/revista/editorial.html>. Acesso em: 25 mar. 2022.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papyrus, 2002.

*Recebido em: 30 nov. 2022.*

*Aprovado em: 07 fev. 2023.*

*Revisor de língua portuguesa: Marcelo Acri*

*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*

*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## **Concepções de linguagem na constituição de planos de aula virtuais para o ensino de Língua Portuguesa**

### ***Language concepts in the constitution of virtual lesson plans for the teaching of Portuguese Language***

### ***Conceptos lingüísticos en la constitución de planes de clase virtuales para la enseñanza de la Lengua Portuguesa***

Silvio Nunes da Silva Júnior<sup>1</sup>

 0000-0003-1753-399X

Fernando Augusto de Lima Oliveira<sup>2</sup>

 0000-0001-8739-2825

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo analisar a circulação de concepções de linguagem nas construções discursivas de planos de aula para o ensino de Língua Portuguesa encontrados numa plataforma pedagógica virtual, para, com isso, identificar de que maneira os comandos dados por esses planos implicam a responsividade ativa do professor e como se dá o ensino dos gêneros discursivos propostos por esses planos. A fundamentação teórica focaliza temas como: concepções de linguagem, discurso, gênero discursivo e responsividade ativa. O aparato metodológico se ancora na abordagem qualitativa e na vertente de etnografia virtual, analisando 2 (dois) planos de aula retirados de uma plataforma pedagógica virtual direcionados ao 7º ano do ensino fundamental em aulas de Língua Portuguesa. As análises evidenciaram que, em suas construções discursivas, os planos de aula observados oscilam entre as concepções de linguagem como instrumento de comunicação e como forma de interação. Além disso, os planos, nas estruturas e nas relações semântico-discursivas, estimulam a responsividade ativa do professor, no entanto apresenta limitações no que se refere à articulação concreta entre os gêneros discursivos propostos para as aulas de Língua Portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de língua portuguesa; plataforma pedagógica virtual; planos de aula.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the circulation of language concepts in the discursive constructions of lesson plans for the teaching of the Portuguese language found on a virtual pedagogical platform in order to identify how the commands given by these plans imply active responsiveness of the teacher and how the teaching of the discursive genres proposed by these plans takes place. The theoretical foundation focuses on themes such as concepts of language, discourse, discursive genre, and active responsiveness. The

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). E-mail: silvionunesdasilvajunior@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Professor adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). E-mail: fernando.oliveira@upe.br.

methodological apparatus is anchored in the qualitative approach and the aspect of virtual ethnography, analyzing 2 (two) lesson plans taken from a virtual pedagogical platform aimed at the 7th year of elementary education in Portuguese Language classes. The analysis showed that, in their discursive constructions, the observed lesson plans oscillate between the conceptions of language as a communication tool and as a form of interaction. In addition, the plans, in the structures and the semantic-discursive relations, stimulate the teacher's active responsiveness, however, they present limitations with regard to the concrete articulation between the discursive genres proposed for Portuguese Language classes.

**KEYWORDS:** portuguese language teaching; virtual pedagogical platform; lesson plans.

**RESUMEN:** Este estudio tiene como objetivo analizar la circulación de los conceptos de lengua en las construcciones discursivas de los planes de clase para la enseñanza de la lengua portuguesa que se encuentran en una plataforma pedagógica virtual, con el fin de identificar cómo los comandos dados por estos planes implican una respuesta activa del profesor y cómo se lleva a cabo la enseñanza de los géneros discursivos propuestos por estos planes. La fundamentación teórica se enfoca en temas como: conceptos de lenguaje, discurso, género discursivo y receptividad activa. El aparato metodológico está anclado en el enfoque cualitativo y en el aspecto de etnografía virtual, analizando 2 (dos) planes tomados de una plataforma pedagógica virtual dirigida al 7º año de la enseñanza fundamental en clases de Lengua Portuguesa. Los análisis mostraron que, en sus construcciones discursivas, los planes observados oscilan entre las concepciones del lenguaje como herramienta de comunicación y como forma de interacción. Además, los planes, en las estructuras y en las relaciones semántico-discursivas, estimulan la capacidad de respuesta activa del profesor, sin embargo, presentan limitaciones en cuanto a la articulación concreta entre los géneros discursivos propuestos para las clases de Lengua Portuguesa.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la lengua portuguesa; plataforma pedagógica virtual; planes de clases.

## Introdução

Os materiais didáticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa têm sido objetos de discussões diversas, em especial na área da Linguística Aplicada, que se preocupa com as práticas sociais de linguagem numa perspectiva de desaprendizagem<sup>3</sup> (FABRÍCIO, 2006). Considerando que os olhares para esses materiais têm alertado que há, nas salas de aula do Brasil, uso inadequado de orientações didáticas para os professores, a partir de livros didáticos, documentos oficiais e planos de aula/ensino (diários, semanais, quinzenais, mensais, bimestrais, semestrais, anuais etc.) (SILVA JÚNIOR, 2018, 2019; ZOZZOLI, 2014), os debates sobre a formação reflexiva de professores de Língua Portuguesa da educação

---

<sup>3</sup> Para Fabrício (2006), a desaprendizagem é a possibilidade de reaprender o já aprendido, assim como de aprender o novo.

básica se intensificam na tentativa de promover uma educação plural e problematizadora. Tal modo de pensar a educação surge na intenção de preparar, na formação inicial e na formação continuada, professores que possam questionar materiais didáticos dispostos pela escola e por outras hierarquias, para que a instituição de ensino não funcione como um dispositivo ditador, como na visão de Bourdieu (1996).

Dessa maneira, uma questão que tem se aproximado dessa problemática se revela com maior concretude na publicação da obra de Geraldi (1984) e outros estudos, como em Travaglia (2006) e em Silva Júnior (2021), que é a das concepções de linguagem adotadas pelos professores de Língua Portuguesa em suas ações de ensino. Na discussão proposta por Geraldi (1984), o autor pontua que cada prática pedagógica revela uma opção política. Com isso, tanto nos discursos que circulam pelo contexto de sala de aula como na construção discursiva daquilo que o professor prepara para suas aulas, há a prevalência de uma ou outra concepção de linguagem. Na articulação entre as orientações que o professor segue, as ações de ensino e os desdobramentos na aprendizagem dos estudantes, a concepção de linguagem se estabelece e acaba por apresentar variados sentidos que são caros às discussões acadêmicas sobre ensino e formação de professores de Língua Portuguesa.

No século XXI e, principalmente, no período vigente de pandemia/pós-pandemia da Covid-19, diversas foram as iniciativas de diálogo entre professores de diferentes componentes curriculares com vistas ao melhor desenvolvimento de práticas de ensino em contextos remotos (*on-line*), híbridos e, mais recentemente, presenciais. Alguns estudos apontaram possibilidades de trabalho com a língua utilizando a conjuntura de isolamento social como tema de discussão ou, até mesmo, apontando maneiras para não deixar os estudantes tão prejudicados pelo fato de não poderem ir até as escolas presencialmente (FRANÇA; SILVA JÚNIOR, 2020; SILVA JÚNIOR; FRANÇA; ZOZZOLI, 2021). Plataformas pedagógicas, mentorias educacionais, dentre outras alternativas, foram possíveis para que houvesse algum tipo de amparo para o ensino.

Em relação às plataformas pedagógicas, algumas se destacam quando

oferecem planos de aula para docentes dos diferentes níveis de ensino e componentes curriculares com o objetivo de que tais propostas sejam replicadas em variadas partes do país. Em contexto próximo, Geraldi (2016) critica essa postura argumentando que na ideia de replicação o professor se torna “um eterno dependente de novas orientações, novos exercícios e de novas aulas prontas a serem ‘executadas’” (GERALDI, 2016, p. 180). Diante disso, fica evidenciada a necessidade de pensar as concepções de linguagem que circulam pela construção discursiva desses planos de aula quando direcionados ao ensino de Língua Portuguesa. Por se tratar de plataformas virtuais, a etnografia virtual se torna um veículo favorável para estudar a relação entre as interações discursivas virtuais/digitais e as diversas práticas sociais, o que se torna relevante para esta investigação.

Frente a essa realidade, este artigo tem por objetivo analisar a circulação de concepções de linguagem nas construções discursivas de planos de aula para o ensino de Língua Portuguesa encontrados em uma plataforma pedagógica virtual, para, então, identificar de que maneira os comandos dados por esses planos implicam a responsividade ativa do professor e como se dá o ensino dos gêneros discursivos propostos por esses planos. Para dar conta do objetivo geral e de seus desdobramentos específicos, o estudo está dividido nos tópicos a seguir, além das considerações iniciais e finais: concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa; pressupostos metodológicos da etnografia virtual; e responsividade ativa e trabalho com os gêneros discursivos nos planos de aula.

## Fundamentação

Neste espaço de discussão, apresentamos as 4 (quatro) concepções de linguagem mais frequentes na Linguística e fora dela: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, como forma de interação e como processo ininterrupto de formação. A Teoria Dialógica da Linguagem, formulada a partir dos escritos do chamado Círculo de Bakhtin, traz diferentes conceitos oriundos, principalmente, das críticas de Volóchinov (2017) às tendências de

pensamento filosófico-linguístico, e de Medviédev (2012), ao método formal. Para a presente discussão, trazemos as críticas de Volóchinov (2017) para introduzir reflexões próprias de sua filosofia até chegar às considerações mais voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, composto, a nosso ver, por eixos como leitura, produção escrita, produção oral e reflexão gramatical.

Em meio a concepções de linguagem que excluam a compreensão de língua/linguagem como uma realidade concreta e viva, Volóchinov (2017) desenvolve uma discussão sobre os prejuízos de alguns pensamentos filosófico-linguísticos para os estudos da linguagem, assim como de outros campos do conhecimento. O pensamento de Volóchinov (2017) e, conseqüentemente, da Teoria Dialógica da Linguagem, compreende 3 (três) concepções de linguagem: o subjetivismo idealista/individualista, o objetivismo abstrato e o dialogismo. Tempos depois, Geraldi (1984) denomina as 3 (três) concepções como: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Em vista às duas maneiras de nomear as concepções de linguagem, estamos defendendo, neste trabalho, a existência de 4 (quatro), como tratamos ao longo deste tópico.

O subjetivismo idealista/individualista emerge das observações de Volóchinov (2017) aos estudos da gramática tradicional, que elegem o domínio de regras de uma gramática como condicionante para o pensamento do sujeito. O psiquismo individual constitui a fonte da língua (VOLÓCHINOV, 2017) e essa constituição é individual para cada falante. A esse respeito, Geraldi (1984) infere que, para o ensino de Língua Portuguesa, tal maneira de pensar a linguagem traz alguns prejuízos, principalmente porque nada garante que os estudantes, em situações de ensino e de aprendizagem, chegam, em algum momento da existência, a dominar todas as regras impostas por uma gramática única e legítima. Dessa maneira, Volóchinov (2017) denomina esse processo como subjetivismo idealista/individualista justamente porque a corrente de pensamento que ampara essa concepção não atua com dados empíricos para comprovar as possíveis hipóteses levantadas em relação ao domínio de regras gramaticais pelo sujeito na/da linguagem. Conseqüentemente, é uma concepção subjetiva que parte de

ideias gerais de um determinado grupo com ideais específicos. Essa visão se diferencia em partes do que o mesmo autor nomeia como objetivismo abstrato (VOLÓCHINOV, 2017), vertente embasada nos estudos de Saussure (2006).

Volóchinov (2017) entende o objetivismo abstrato como uma perspectiva, que, a seu ver, é bem diferente: a que transforma os fenômenos linguísticos em objeto de estudo para uma ciência da língua, que focaliza “o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155), e que concebe a língua como “um arco-íris imóvel” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155). Com fortes críticas às determinações da visão que embasou o estruturalismo linguístico, Volóchinov (2017) se põe contrário ao objetivismo abstrato, principalmente, por compreender a língua como um elemento social abstrato. Atuando como um sistema estável e imutável, a língua se apresenta como algo impossível de ser alterado e, dessa maneira, presa a algo fechado e invariável. A partir disso, Geraldi (1984) pontua que o estruturalismo concebe a linguagem como instrumento de comunicação. O falante utiliza a língua para algum fim em um movimento, como o uso e o desuso de algum objeto específico. Assim, não há a possibilidade de observar essa língua nem como parte de uma história, de uma cultura, nem de uma prática social.

Para o ensino de Língua Portuguesa, autores como Geraldi (1984) e Silva Júnior (2021) destacam que considerar a linguagem como instrumento de comunicação, o que remete, ainda, a uma perspectiva formal e não-funcional, é o mesmo de conceber o ensino da língua como algo fechado e preso a exercícios estruturais que têm por objetivo testar os conhecimentos dos estudantes por meio de atividades como, por exemplo, de completar lacunas, localizar informações explícitas em textos e eleger palavras com a mesma categoria gramatical. Isso acaba por apagar o potencial do discurso, que, para Volóchinov (2017), está em um plano mais amplo que a própria linguagem. Após tecer duras críticas, que tentamos sintetizar até o momento, Volóchinov (2017) segue com o que define como dialogismo – concepção de linguagem formulada pela Filosofia Marxista da Linguagem e que não se apresenta em apenas uma obra nem sequer a um autor. Já Geraldi (1984) traz a concepção de linguagem como forma de interação, destacando que ela engloba os

estudos enunciativos. É por meio da definição de Geraldi (1984) que entendemos a existência de 4 (quatro) e não 3 (três) concepções de linguagem, o que se dá porque dialogismo e estudos enunciativos não são categorias sinonímias.

Ao fazer menção aos estudos enunciativos, Geraldi (1984) abarca, em linhas gerais e no nosso modo de pensar, áreas como Linguística da Enunciação, Linguística Textual, Sociolinguística Interacional, Análise do Discurso, etc. Entretanto, por mais que nos anos de 1980 fosse comum unir todas essas áreas em um só ponto de vista, observamos divergências diversas que nos levam a pontuar alguns esclarecimentos. Dessa forma, a Linguística da Enunciação, por mais que tenha estabelecido os primeiros olhares para a questão da subjetividade do sujeito, restringe essa subjetividade à estrutura de uma língua, coadunando com a visão estruturalista que se ampara, mesmo que não totalmente, na obra de Saussure (2006). Em relação às demais perspectivas, como a Linguística Textual, é possível compreendê-la como dentro de uma concepção de linguagem como forma de interação, tal como denomina Geraldi (1984). Dado o seu estado atual, que entende a língua/linguagem manifestada a partir de textos, que são concretos tanto na oralidade como na escrita, a Linguística Textual defende a relação entre quem escreve, o texto e aquele que lê. Assim, o foco ainda dado ao texto e sua materialidade permite-nos considerar os estudos atuais sobre o texto como representantes de uma terceira concepção de linguagem, a qual, em termos de ensino, avança significativamente quando comparada às outras já destacadas.

A concepção de linguagem como forma de interação compreende o texto como unidade imprescindível para o ensino da Língua Portuguesa. Tal conceito fundamentou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Dessa maneira, a Linguística Textual contribuiu, por exemplo, para conceitos ampliados e contextualizados de gramática, como em Antunes (2009), com a defesa de que é possível estudar elementos gramaticais a partir de textos, assim como, por meio desses textos, é possível problematizar relações de sentido e criar pontes para a produção de outros textos, numa inter-relação entre os eixos que compõe o ensino de Língua Portuguesa. Vale lembrar, também, que essa definição de texto, no ensino, está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018),

em relação a Linguagens e suas Tecnologias, ampliando as afirmativas já existentes nos PCN. Diante disso, por mais que passos concretos tenham sido dados, não foi essa a concepção pregada por Volóchinov (2017) no que se refere ao dialogismo.

Após discutir sobre o subjetivismo idealista/individualista e o objetivismo abstrato, Volóchinov (2017) traz seu ponto de vista sobre o conceito de linguagem e depreende que o ato de fala, o próprio discurso, não pode ser considerado como individual no sentido estrito do termo e não pode jamais ser explicado a partir das condições do próprio falante, uma vez que a enunciação é de natureza social (VOLÓCHINOV, 2017). A enunciação, para o mesmo autor, é concreta e representa as construções que o sujeito realiza na produção discursiva. Por essa razão, destacamos que as interações discursivas – definidas por Volóchinov (2017) como realidades fundamentais da língua – têm suas construções. O discurso, para Bakhtin (1993, p. 83),

Encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações.

Estando em um plano mais amplo que a própria linguagem, o discurso é um condicionante para as relações humanas. A linguagem, sua aquisição e seu desenvolvimento são totalmente dependentes das práticas discursivas que constituem enunciados – discursos materializados pela linguagem – e enunciações – (re)união desses enunciados. As redes semânticas possíveis pelas práticas discursivas são complexas e determinadas por situações específicas das quais os sujeitos fazem parte. Entendemos que seja inviável que se estabeleçam relações semânticas sem que os participantes do diálogo social não dominem um tema específico. Essa afirmativa permite destacar que as construções dos discursos dependem de alguns fatores, os quais estão relacionados às reflexões de Bakhtin (2011).

Para pensar a dimensão constitutiva dos discursos, a noção de gênero do discurso (ou discursivo) é teoricamente necessária para este estudo. Segundo Bakhtin (2011, p. 261-262),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis e enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Mediante as considerações de Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são compostos de construção composicional, estilo e conteúdo temático, estando presentes em todas as manifestações de linguagem humana. Os campos de atividade humana são decisivos para a produção e identificação dos gêneros discursivos em práticas sociais variadas, a exemplo das práticas escolares. No ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com os gêneros discursivos acaba por possibilitar um aprofundamento do sujeito na sua língua e na sua história por meio da inter-relação entre as partes constituintes desses gêneros, sendo uma concepção diferente do que a Linguística Textual compreende por gênero de texto (ou textual) – mais voltado aos elementos composicionais na leitura e nas produções orais e escritas.

Outro fator relevante para a quarta concepção de linguagem é o conceito de responsividade ativa. Sobre isso, Bakhtin (2011), ao discutir acerca do processo interlocutivo, institui a noção de compreensão responsiva ativa, que, assim como a atitude responsiva ativa, integram o plano da responsividade. Para ele,

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante [enunciador] está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma

objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Bakhtin (2011) esclarece que o discurso do sujeito só vai ser pressuposto para a construção de uma enunciação se houver concretamente um processo interlocutivo, isto é, se os interlocutores que produzem o diálogo compreendem um ao outro. É a partir desse movimento que Bakhtin (2011) trata de compreensão responsiva ativa, esclarecendo que nenhuma compreensão vai ser passiva ou abstrata nas práticas de linguagem. O que se torna característica essencial desse processo são as gradações pelas quais passa a compreensão. Nessa perspectiva, de acordo com Silva Júnior (2021), a compreensão do sujeito pode ir do menor ao maior grau e, para tal identificação, um veículo favorável são respostas ativas dadas pelo interlocutor. Além disso, a responsividade não é observada somente no diálogo face-a-face, nem de sujeito para sujeito. O diálogo pode ser efetuado indiretamente, como no que se estabelece entre um livro didático e um estudante, entre um documento oficial e o professor, dentre outras possibilidades.

De modo geral, as concepções de linguagem aqui apresentadas mostram como as práticas de ensino de Língua Portuguesa podem ser fundamentadas através das orientações que são dadas aos professores, bem como por meio de suas formações iniciais e continuadas.

No tópico a seguir, trazemos os pressupostos metodológicos da pesquisa.

## **Metodologia**

Compactuando com o pensamento de Moita Lopes (2009), para o qual pesquisas em Linguística Aplicada quase sempre partem do prisma qualitativo, acreditamos que a investigação de concepções de linguagem em construções discursivas coaduna com uma visão interpretativista de pesquisa. Dessa maneira, lançamos mão da abordagem qualitativa, considerando que, segundo Chizzotti (2003), ela abre espaço para reflexões diversas que só são possíveis a partir de vivências e práticas sociais que são reveladas tendo como recurso os discursos. Com base nisso, entre as vertentes que embasam o pensamento qualitativo,

utilizamos a etnografia virtual, ou netnografia.

A pesquisa etnográfica, amplamente debatida no cenário científico e, principalmente, na Antropologia Social, se destaca por ser arena de estudos que investigam fenômenos culturais diversos, tendo como marca a descrição e a análise densa de determinada cultura (GEERTZ, 1978). Assim, as análises etnográficas costumam ser definidas como interpretações culturais, o que abarca a necessidade de o pesquisador ser sujeito de pesquisa, vivenciar e aprender costumes de um povo. Entretanto, como defende Silva Júnior (2021), a Linguística Aplicada tem adotado o cunho etnográfico para algumas pesquisas, que representa a adoção de algum elemento da etnografia, como, no nosso estudo: a observação crítica de uma realidade, sem a objetificação de utilizar todo o conjunto de pressupostos dessa vertente de pesquisa, a exemplo do convívio diário e prolongado com uma comunidade.

Com o avançar dos anos, a etnografia foi expandida a ponto de receber a adjetivação “virtual”. A partir de então, surge o emprego da perspectiva etnográfica para pesquisas sobre as interações *on-line* de diferentes maneiras. De acordo com Gutierrez (2009), tal modo de fazer etnografia não requer a presença física do pesquisador. “Além disso, nos espaços *on-line*, a mediação da tecnologia interpõe, na interação entre pesquisador e pesquisados, filtros relacionados às possibilidades e peculiaridades de cada tecnologia” (GUTIERREZ, 2009, p. 11). Nessa linha de pensamento, os discursos que circulam por comunidades virtuais passam a ser objetos de pesquisa para a identificação de ideologias, problemas sociais e outros fenômenos, assim como as concepções de linguagem em orientações pedagógicas – foco desta pesquisa.

Através da abordagem qualitativa e da vertente de etnografia virtual, analisamos 2 (dois) planos de aula encontrados numa das mais acessadas plataformas pedagógicas virtuais do país. Tais planos estão direcionados ao 7º ano do ensino fundamental, para aulas de Língua Portuguesa, e pertencem a uma mesma sequência didática voltada ao trabalho com gêneros. Com isso, os focos das análises são: na responsividade do sujeito que recorre a esses materiais e no modo como as orientações dos planos de aula propõem o trabalho com os gêneros

discursivos. Por questões éticas, optamos por não divulgar os *links* dos quais foram encontrados os planos de aula que servem de *corpus* para este estudo. Além disso, em relação à autoria dos planos de aula, seguimos uma denominação na própria plataforma, que engloba o conjunto de autores que contribuem com a produção e circulação dos planos de aula, a saber: time de autores.

## **Análise**

A observação da responsividade ativa do sujeito em meio a interações virtuais não instantâneas permite que possamos enveredar por horizontes que só são possíveis quando pesquisadores também assumem papéis de professores nas reflexões e nas práticas. No primeiro plano analisado, o time de autores trata de poemas com forma fixa e com forma livre. De início, alguns elementos nos chamam atenção no plano. São os seguintes:

- determinação de algumas questões sem a possibilidade de modificação, como, por exemplo, o foco no 7º ano do ensino fundamental e na prática de linguagem;
- separação das etapas da possível aula em minutos, numa categoria de “tempo sugerido”;
- determinação do que o professor precisa fazer durante a aula com verbos no presente do subjuntivo.

Os três pontos apresentados se articulam de modo bastante direto com a responsividade ativa do professor quando lida com orientações pedagógicas, o que remete diretamente a como o professor vai aceitar, aceitar parcialmente ou rejeitar o que consta no plano de aula. Em relação à estrutura fechada do plano e à separação em minutos específicos, percebemos uma herança que vem desde a reforma do ensino de Língua Portuguesa, que houve com a ampliação da oferta de ensino na década de 1960 (SILVA JÚNIOR, 2021), em que prevalecia a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984): o seguimento de um padrão imposto pelos primeiros materiais didáticos, que acabou comprometendo a formação de professores que, à época, não passavam por

qualquer preparação para o trabalho pedagógico. O foco era a alfabetização, ou, quando não, a transmissão de informações sobre determinada área do conhecimento.

Assim, a imposição de etapas sem abertura para mudanças próprias do professor prejudica o grau de ativismo da responsividade desse sujeito quando encontra um material como esse circulando na internet. Somado a isso, os verbos no presente do subjuntivo tendem a funcionar como ordens a serem seguidas, podendo acarretar a própria função social de uma orientação pedagógica como a que consta no primeiro plano de aula.

Na introdução do plano, têm-se os comandos a seguir:

Introdução: Organize os estudantes em grupos de quatro alunos. Dependendo do número de alunos, essa quantidade pode variar. Recomenda-se, entretanto, que o número de alunos por grupo não seja maior do que quatro, para que todos tenham a possibilidade de interagir. Ao organizá-los dessa forma, incentivamos a troca de conhecimentos entre eles, além de incentivarmos a interação entre a turma – 3 minutos. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

Os comandos dados na introdução do plano de aula apresentam uma inadequação quando tomamos como base a quantidade de ações e o tempo sugerido. Apesar disso, a possibilidade de variação na organização da turma a depender de uma contextualização física e da logística do contexto de ensino possibilita uma ampliação de horizontes, mesmo que o foco ainda não seja o trato com o objeto de ensino. A partir disso, essa organização coaduna com a visão interacionista de linguagem e se aproxima da perspectiva dialógica, uma vez que dá espaço ao sujeito professor de agir reflexivamente em sala de aula. Por esse caminho, a troca de conhecimentos e a interação, termos apresentados na introdução, podem ser possíveis, considerando que a responsividade ativa do professor é estimulada de modo mais favorável, ou, como no dizer de Silva Júnior (2021), em grau mais elevado.

Em relação ao desenvolvimento da aula do primeiro plano, destacamos trechos que são caras à reflexão sobre a responsividade ativa do professor, tais como:

Explique que o intuito desta aula é apresentar-lhes textos que tratam de questões diferentes das que eles estão acostumados a ler em poemas, e descobrir diferentes formas de organização desses poemas. O objetivo desta discussão inicial é trazer os conhecimentos prévios dos alunos e incentivá-los a olhar para a questão temática dos poemas sob outra perspectiva.

Enquanto eles discutem, circule pela sala e estimule as discussões em cada grupo e esclareça as possíveis dúvidas – entre 35 e 45 minutos. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

Com base nos trechos apresentados, entendemos que, por um lado, a discussão proposta se preocupa com a compreensão dos estudantes acerca da temática que compõe os poemas lidos em sala de aula e, por outro, há uma predominância do conteúdo temático, funcionando como uma maneira de o professor trabalhar com as características do gênero discursivo poema de forma isolada. Dessa maneira, a abertura para a ação reflexiva do professor se torna pouca diante da baixa responsividade ativa entre a orientação do plano de aula e os possíveis desdobramentos dessas orientações para as práticas de ensino. Além disso, há contradição no plano quando se diz que “os alunos verão algo novo” e depois se explica que os “conhecimentos prévios serão considerados”.

O desenvolvimento da aula, marcado por essas e outras orientações, é a parte mais longa da aula, como é de se esperar. Após isso, propõe-se o fechamento da aula com um momento de leitura de duração aproximada de 2 (dois) minutos. Para o fechamento, o plano sugere as seguintes etapas:

Faça uma votação entre os estudantes e pergunte qual dos dois poemas eles gostaram mais e por quê.

Peça para que um grupo leia novamente, em voz alta, o poema escolhido pela turma. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

A proposta de fechamento, pelo que se pode observar, é curta e, por essa razão, resume-se à leitura de um único poema escolhido entre os alunos. Ao retomarmos o que nos ensina Bakhtin (2011), para o qual a linguagem é dinâmica e povoa as interações sociais dos sujeitos de maneira distinta, acreditamos que, para um trabalho mais efetivo com o gênero poema, até o fechamento da aula, seria necessário pensar como os estudantes compreendem esses poemas e respondem ativamente. Assim, defendemos que a escolha individual de um poema e a observação de quais estudantes escolheram o mesmo poema poderia ser um meio

de favorecer graus de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) mais elevados por parte dos sujeitos do discurso que dão corpo à aula de Língua Portuguesa. Consideramos que promover maiores graus de responsividade ativa por parte dos estudantes está inter-relacionado com o papel ativo do professor que lida com as situações de ensino e de aprendizagem efetivamente em seu cotidiano. No que se refere à(s) concepção(ões) de linguagem presentes no plano analisado, identificamos uma oscilação entre a de linguagem como instrumento de comunicação, ao propor uma estrutura fechada, uma separação das etapas da aula em minutos específicos e a leitura em voz alta sem uma finalidade social específica, e a interacionista, uma vez que em alguns momentos se abre a possibilidade de os estudantes lerem textos que fazem parte e suas vivências.

Levando em conta que a etnografia virtual possibilita o diálogo entre diferentes materialidades encontradas em ambientes virtuais, analisamos o plano que, no portal pedagógico de coleta, segue depois da aula sobre os poemas, na mesma sequência didática. Dessa maneira, a próxima aula proposta tem como tema Literatura de cordel, valores culturais e identidade regional. A introdução do segundo plano apresenta as orientações a seguir:

Introdução: Organize os alunos em grupos de quatro alunos. Ao organizá-los em pequenos grupos, incentivamos a troca de conhecimentos entre eles, além de incentivarmos a interação entre a turma.  
Verifique se os alunos já leram ou se conhecem o que é um Cordel.  
Exiba aos alunos o título do poema que será trabalhado e peça para que eles levantem, oralmente, hipóteses sobre o conteúdo do texto:  
Qual poderia ser o assunto deste texto?  
O que chama a atenção no título do poema?  
Registre as hipóteses no quadro. O objetivo desta discussão inicial é trazer os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao Cordel e incentivá-los a olhar para a questão temática do texto. Não há uma resposta correta para esta etapa, pois o importante é que os alunos tragam hipóteses sobre o texto. Além da temática, podem surgir questionamentos em relação à grafia do título, afirmando que está errado ou mesmo que essa conjugação não existe. Caso isso ocorra, é importante questioná-los se, ainda assim, é possível entender o significado do texto ou não; e quais informações isso pode trazer em relação ao seu eu-lírico. – 4 minutos. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

A introdução do plano tem uma dinâmica significativa, conforme já foi discutido na análise do plano anterior, uma vez que, de início, sugere um momento

de diálogo com os estudantes acerca do que é um cordel. Esse movimento de sondar os conhecimentos dos estudantes contribui para uma visão ampliada sobre os gêneros discursivos com os quais esses alunos tiveram contato em algum momento da vida, compactuando com a perspectiva interacionista e, além disso, com a visão dialógica. Percebemos que, para que o plano seguisse mais efetivamente uma visão histórica e social da língua, seria necessário fazer um *link* com a aula anterior sobre os poemas, o que poderia impactar de modo favorável o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico-discursivos desses estudantes. Entretanto, o diálogo proposto nas orientações da introdução já contribui para um rompimento da zona de conforto que se estabeleceu durante anos no ensino, quando o professor levava determinado gênero para a sala de aula sem nenhuma explicação a respeito de sua função social.

Mais adiante, o desenvolvimento da aula comporta:

Desenvolvimento

Orientações:

Exiba o vídeo com a declamação do poema "Aí! Se sesse!", de Zé da Luz, ilustrado com xilogravuras. Proponha que os alunos apreciem o vídeo e exponham brevemente suas impressões. Se achar necessário, exiba novamente o vídeo. Se não for possível exibir o vídeo, leia o texto para os alunos, utilizando entonação apropriada. Sugerimos que neste caso, você, professor, assista ao vídeo antes da aula para ver as possibilidades entonacionais para que a leitura seja mais atraente.

Contextualize os alunos em relação à literatura de cordel, explicando que esta é oriunda de Portugal e chegou ao Brasil na época da colonização, instalando-se em Salvador. Dali se irradiou para os demais estados do Nordeste e tem como principais características a oralidade e a presença de elementos da cultura brasileira, além de informar algo, ao mesmo tempo em que diverte os leitores.

Discuta com os alunos algumas questões relacionadas à linguagem do texto, à temática e às imagens utilizadas para representá-lo. – 43 minutos. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

O desenvolvimento da aula envolve etapas que deveriam ser explanadas ainda na introdução, porém, não há perda de foco, uma vez que esta etapa sucede justamente à parte introdutória da aula. O resgate de questões históricas acerca da literatura de cordel permite uma ampliação de horizontes por parte dos estudantes, o que significa um avanço dado pelo plano, caminhando para uma concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984). O que se pode tomar enquanto complemento para esta abordagem é a contextualização local do cordel a

depender da sala de aula e do contexto de ensino vivenciado. Em outras palavras, poderia ser significativo investigar se na redondeza local já foram produzidos cordéis e, se não, quais os gêneros discursivos mais comuns na produção cultural da localidade, os gêneros musicais, etc. A possibilidade de obter respostas ativas de maiores graus (BAKHTIN, 2011; SILVA JÚNIOR, 2021) é maior tendo como veículo a interação discursiva constante entre os estudantes.

Vale ressaltar, ainda, que o plano situa de modo significativo o cordel no âmbito cultural do Brasil e abre espaço para a articulação entre o verbal e o não-verbal no trabalho com os cordéis no ensino. Somado a isso, seria também pertinente uma observação acerca dos contatos dos estudantes com os gêneros discursivos trabalhados na sequência didática, como o poema e o cordel, por meio de perguntas como: vocês já leram mais poemas ou cordéis? Qual dos dois é mais presente no seu dia a dia? O desenvolvimento da aula segue com as orientações a seguir:

#### Desenvolvimento

Distribua o segundo poema de Zé da Luz e peça para que cada aluno leia uma estrofe do poema em voz alta. Mostre para os alunos, conforme a leitura é realizada, como o ritmo e as rimas são bem marcadas ao longo do texto.

Peça para que os estudantes observem as particularidades do texto, com base nas perguntas que devem ser discutidas por cada grupo. – 28 minutos. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

A atividade de leitura em voz alta possibilita um contato direto do sujeito com o texto lido. Entretanto, o modo como ela é elaborada pode apresentar algumas brechas, como o que se pode observar no trecho destacado do plano de aula sobre literatura de cordel. O foco na prosódia apaga o potencial que as reflexões sobre as relações de sentido nos textos trabalhados sejam possíveis. As particularidades que o plano diz serem necessárias para a observação do estudante se restringem à estrutura e à produção sonora das palavras, o que se aproxima da concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984). Nessa perspectiva, há de se considerar que a detenção da prática pedagógica numa visão restrita e limitada, como um arco-íris imóvel (VOLÓCHINOV, 2017), não é satisfatória para a construção concreta dos processos de aprendizagem.



Ainda nesse sentido, fica prejudicada a responsividade ativa tanto do professor como dos estudantes, visto que o foco na pronúncia e na emissão do som não acarreta diretamente a sensibilidade do sujeito em compreender e refletir sobre os sentidos do texto. Para o fechamento da aula, com tempo sugerido de 2 (dois) minutos, o plano orienta o seguinte:

Fechamento

Orientações:

Peça para que eles completem a sentença proposta de acordo com o que foi discutido nessa aula.

Reforce com os alunos, oralmente, a representatividade da literatura de Cordel e o fato de que esta é uma forte manifestação da cultura regional brasileira, ou seja, que apresentam ditados populares, superstições, crenças e adivinhas que fazem parte da literatura brasileira. Além disso, são produções que possuem uma essência cultural muito forte, pois relatam tradições (culinária, costumes, festas populares) que contribuem para a continuidade do folclore brasileiro e representam o povo, narrando as histórias de Lampião e de João Grilo, por exemplo, bem como histórias de amor (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

Novamente, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984) fica evidenciada na leitura do plano, quando se orienta o desenvolvimento de uma atividade de completar sentenças. Esse tipo de atividade se aproxima daquelas propostas em exercícios estruturais, como discute Silva Júnior (2021), que solicitam respostas que se restringem à superfície textual. No entanto, a discussão final sobre elementos sociais relevantes que foram vistos ao longo da aula significa muito para as práticas de ensino, pois estimulam a interação entre os sujeitos de alguma maneira. As análises apresentadas neste espaço não desmerecem o esforço do time de autores do portal pedagógico analisado, mas servem como base teórico-metodológica para que os professores que acessarem materiais didático-pedagógicos impressos e digitais possam refletir sobre possíveis melhorias para elevar a qualidade de suas práticas de ensino de qualquer componente curricular focalizado em sala de aula.

## Conclusão

Este estudo é uma parcela de contribuição em meio a tantas discussões



atuais sobre as possibilidades de investigação com a etnografia virtual na perspectiva social e transdisciplinar da Linguística Aplicada. Consideramos que os materiais didáticos e orientadores com os quais os professores têm contato podem parecer, inicialmente, instrumentos de ajuda e amparo para as ações pedagógicas. Porém, muitas vezes, esses materiais são mal compreendidos, acarretando o surgimento de diferentes crenças por parte de professores de Língua Portuguesa de variadas partes do Brasil.

As concepções de linguagem com as quais dialogamos no decorrer deste artigo mostram o quanto política é a ação pedagógica nos dias atuais e o quanto necessária é a formação de professores para que tenham condições de lidar com as diferentes concepções no dia a dia de sala de aula. Dessa maneira, ficou evidenciada uma oscilação nas construções discursivas dos planos de aula analisados, entre as concepções de linguagem como instrumento de comunicação e como forma de interação. Além disso, identificamos uma discrepância conceitual em uma mesma sequência didática. Isso significa que investimentos na formação continuada de professores serão sempre necessários para que essa oscilação não se torne tão presente nas salas de aula de Língua Portuguesa da educação básica.

Em relação à responsividade ativa do sujeito, compreendemos que, na maior parte das orientações analisadas, existem possibilidades concretas de estimular a compreensão ativa do sujeito, principalmente em algumas das práticas de oralidade propostas pelos planos. No entanto, enfatizamos que o debate aqui proposto precisa ser levado para o plano da formação dos professores. No que se refere aos gêneros discursivos, as ações pedagógicas destacadas focalizam preliminarmente a função social tanto do poema quanto do cordel. Os planos deixam brechas quando não articulam os elementos linguístico-discursivos que norteiam a leitura e a produção de textos nos gêneros discursivos em destaque.

Com base nisso, pretendemos que esta pesquisa estimule reflexões de outros professores-pesquisadores para o questionamento e a reelaboração de orientações pedagógicas dispostas pelas/nas instituições de ensino. Este é, sem dúvidas, o compromisso social da Linguística Aplicada.

## Referências

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998. (Língua Portuguesa).
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n, 2, p. 221-236, 2003.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- FRANÇA, I. R. R.; SILVA JÚNIOR, S. N. A temática da covid-19 em abordagens dialógicas de ensino de língua portuguesa. *Letra Magna*, Cubatão, v. 16, p. 518-528, 2020.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 179-190.
- GUTIERREZ, S. *A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais da Anped*. Caxambu: ANPED, 2009.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à linguística aplicada indisciplinar. In:

PEREIRA, R. C; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA JÚNIOR, S. N. *Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva*. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SILVA JÚNIOR, S. N. O uso de táticas no trabalho com o livro didático de língua portuguesa: constituindo práticas reflexivas de letramento. *In: PAIVA, F. J. O; SILVEIRA, E. L. (org.). O ensino na educação básica: diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 37-60.

SILVA JÚNIOR, S. N. *Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

SILVA JÚNIOR, S. N.; FRANCA, I. R. R.; ZOZZOLI, R. M. D. O trabalho com a linguagem no ensino de língua portuguesa: possibilidades com o tema pandemia da covid-19. *In: SOUTO MAIOR, R. C; BORGES, L. A. O. (org.). Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia*. Maceió: EdUFAL, 2021. p. 9-27.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-50, 2014.

Recebido em: 28 set. 2022.

Aprovado em: 08 fev. 2023.

Revisor de língua portuguesa: Marcelo Acri  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho



## A produção escrita em sala de aula do Ensino Médio

### *The written production in the High School classroom*

### *La producción escrita en el aula de secundaria*

Walisson Dodó<sup>1</sup>

 0000-0002-4346-7781

Eulália Leurquin<sup>2</sup>

 0000-0002-6731-5440

**RESUMO:** Este artigo é um desdobramento que fazemos da Tese de Doutorado (DODÓ, 2020). Nosso objetivo é analisar como os estudantes ingressantes no Ensino Médio mobilizam os mecanismos de textualização em seu texto a fim de garantir a progressão temática e apresentar as dificuldades diagnosticadas por esses estudantes no tocante à coesão. Como aporte teórico, trazemos como base o Interacionismo Sociodiscursivo - Bronckart (1999, 2012) - em diálogo com teóricos da Linguística Textual, da Análise Textual do Discurso e do Funcionalismo. Para a escrita deste texto, metodologicamente, fizemos um recorte dos dados da Tese supracitada e fizemos uso da Pesquisa-ação e da Sequência Didática. Assim, neste artigo, analisamos uma das vinte e uma produções feitas durante a pesquisa de campo. Como resultados, as análises puderam revelar que, mesmo os estudantes fazendo uso diversificado de elementos materializados pela coesão nominal e pela conexão, eles apresentaram dificuldades em articular e conectar as ideias do texto, comprometendo a progressão temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino da produção escrita; mecanismos de textualização; progressão temática.

**ABSTRACT:** This article is an offshoot of the Doctoral Thesis (DODÓ, 2020). Our objective is to analyze how students entering High School mobilize the mechanisms of textualization in their text in order to guarantee thematic progression, and present the difficulties diagnosed by these students regarding cohesion. As a theoretical contribution, we bring as a base theory the Sociodiscursive Interactionism - Bronckart (1999, 2012) - in dialogue with theoreticians of Textual Linguistics, Textual Discourse Analysis, and Functionalism. For the writing of this text, methodologically, we made a cut of the data from the aforementioned Thesis. Thus, in this article, we analyze one of the twenty-one productions made during the field research. As a result, the analysis could reveal that even the students making diversified use of elements materialized by the nominal cohesion and the connection, had difficulties in articulating and connecting the ideas of the text, compromising the thematic progression.

**KEYWORDS:** teaching written production; textualization mechanisms; thematic progression.

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC-CE. E-mail: walissondodo@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: eulaliaufc@gmail.com

**RESUMEN:** Este artículo es un desarrollo despliegue de la Tesis Doctoral (DODÓ, 2020). Nuestro objetivo es analizar cómo los estudiantes del primer año de secundaria movilizan los mecanismos de textualización en su texto para garantizar la progresión temática; y presentar las dificultades diagnosticadas por estos estudiantes en cuanto a la cohesión. Como aporte teórico, traemos como base la teoría del Interaccionismo Sociodiscursivo - Bronckart (1999, 2012) - en diálogo con teóricos de la Lingüística Textual, el Análisis del Discurso Textual y el Funcionalismo. Para la redacción de este texto, metodológicamente, hicimos un corte de datos de la Tesis antes mencionada. Así, en este artículo analizamos una de las veintiuna producciones realizadas durante la investigación de campo. Como resultado, los análisis pudieron revelar que, incluso los estudiantes haciendo uso diverso de elementos materializados por la cohesión nominal y la conexión, tenían dificultades para articular y conectar las ideas del texto, comprometiendo la progresión temática.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la producción escrita; mecanismos de textualización; progresión temática.

## Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, em uma escola pública cearense, com foco na atividade de produção de texto escrito, na sala de aula do 1º ano do Ensino Médio. Os dados analisados fazem parte de uma Tese de Doutorado (DODÓ, 2020)<sup>3</sup>, cujo objetivo é analisar as capacidades apresentadas pelos estudantes, ao produzir textos argumentativos, tendo como recorte a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>4</sup>. Para nosso artigo, selecionamos a primeira atividade realizada, as análises das dificuldades apresentadas pelos estudantes e o modo como eles usam os mecanismos de textualização para articular e construir a progressão temática.

As análises dos dados foram realizadas com base no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD); mas também dialogamos com estudos realizados, principalmente, por teóricos da Linguística Textual, da Análise Textual do Discurso e do Funcionalismo. Motivaram nosso estudo os seguintes questionamentos: *de que*

---

<sup>3</sup>A Tese está intitulada: “A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes no Ensino Médio” e foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora Dra. Eulália Leurquin; essa pesquisa contou com o apoio financeiro (Bolsa de estudo) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

<sup>4</sup>Por questões de espaço, não trazemos, neste artigo, uma discussão mais detalhada sobre a classificação/categorização do gênero redação do Enem; entretanto, sugerimos a leitura de duas Teses de Doutorado, em que os autores traçam uma discussão teórica assumindo a redação do Enem como um gênero de texto. As Teses foram citadas em nossas referências: (OLIVEIRA, 2016) e (DODÓ, 2020), ambas defendidas no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC.

*maneira o estudante ingressante no Ensino Médio mobiliza os elementos linguístico-discursivos marcados pelos mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão) no gênero redação do Enem e que dificuldades esse estudante apresenta em produzir textos coesos?* Para tanto, lançamos mão da Pesquisa-ação (Thiollent, 2011) e da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Como nosso foco é o ensino e a aprendizagem de língua materna e entendemos que o texto deve ser a centralidade desse processo, iniciamos nossa discussão com o posicionamento do ISD quanto ao conceito de texto. Em seguida, apresentamos alguns pontos de reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da língua; na sequência, analisamos um recorte dos dados oriundos da pesquisa supracitada, com parecer consubstanciado do Comitê de Ética “aprovado” pelo CAAE, com número 26148319.0.0000.5054.

## **Visão do Interacionismo Sociodiscursivo sobre texto**

O ISD é um quadro teórico que tanto é utilizado no contexto das discussões relacionadas aos saberes a ensinar (em particular, nas atividades de leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos), quanto nas discussões sobre os saberes para ensinar (em particular, utilizando sequência didática, sequência de atividades didáticas, gestos do professor). Para além desses saberes, também entendemos como relevante o contexto de produção e acrescentamos aqui os objetivos envolvidos no ensino e na aprendizagem de línguas e as condições de trabalho do professor. Entendemos que o texto deve ser a centralidade do ensino e da aprendizagem de línguas e, por essa razão, dentre os mais importantes conceitos, destacamos o conceito de **texto**.

Ele sempre é trazido nas obras de Bronckart, mas ressaltamos aqui o conceito de texto na sua obra clássica, “*Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*”. O autor apresenta o texto como a representação das diversas maneiras de realização da interação verbal. Ele é compreendido como uma produção de linguagem, seja ela oral ou escrita, ou ainda multissemiótica situada, acabada, autossuficiente e produzida em um determinado

contexto de produção (BRONCKART, 2012). Treze anos após, este teórico afirma que os textos são “produtos da atividade humana [...] e estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” (BRONCKART, 2012, p. 72). Como podemos observar, o conceito mais atualizado permanece completamente alinhado ao anterior.

Sob essa ótica, para o ISD, todo texto é singular e empírico, é unidade concreta de produção de linguagem, que pertence a determinado gênero textual, composto por diferentes tipos de discurso, revelando marcas pessoais do produtor do texto em um contexto comunicativo particular (BRONCKART, 2012). Pensar o texto a partir dessa perspectiva é também pensar o ensino e a aprendizagem como uma ação individual (porque cada um assume papéis na sociedade, quando em práticas de linguagem) e coletiva (porque é na sociedade educacional, na interação didática com os alunos, que nós nos realizamos como um cidadão pertencente a um grupo). Enfim, é na prática social de linguagem, na interação com o outro, que o homem representa e se representa na sociedade, definindo-se também como um ser social e político.

No movimento da interação, a linguagem humana é vista como atividade. Então, quando interagimos, produzimos textos, adequando-os a determinados contextos de produção a fim de que cumpram seu propósito comunicativo. E, nesse processo de produção de texto, uma vez que a linguagem semiotizada em gêneros é vista como atividade, implica dizer que essas produções não são aleatórias, pelo contrário.

A apresentação do posicionamento do ISD, quanto ao conceito de texto, tem coerência, neste artigo, se entendermos que a prática de análise linguística/semiótica, leitura e produção de texto deve ser revista, planejada e ressignificada. Diante disso, é inevitável o questionamento sobre a abordagem de gramática.

## Alguns pontos de reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da língua

É consenso que, conscientemente ou não, o professor toma posições, e, na sala de aula, podemos perceber os seus desdobramentos. Nesse sentido, entendemos que é possível nos aproximar dos estudos sobre a gramática funcionalista para pensar a aula de produção de textos e a concepção de gramática.

### a) Sobre a perspectiva funcionalista e o ensino e aprendizagem:

Essa opção também foi feita tendo em consideração os posicionamentos feitos por Neves (2008) sobre o ensino de língua materna. Um deles, podemos perceber nesta fala:

[...] propõe-se como objeto de investigação escolar a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos. Assim, o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. (NEVES, 2008, p. 18).

A gramática funcional é “[...] uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social.” (NEVES, 1997, p. 15). Assim, é preciso compreender o uso da língua, segundo Dick (1978), como uma prática social e comunicativa do homem. Para ele, toda língua natural é instrumento de interação social que para existir, é preciso manifestar-se real e concretamente na interação, caracterizando a principal função de uma língua natural – a comunicação.

Dick (1989) também defende que o uso da língua deve ser ancorado por dois tipos de regras: as semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas – que governam as expressões linguísticas -, e as regras pragmáticas – que constituem as regras que governam os padrões de interação verbal nos quais essas expressões linguísticas são utilizadas.

Também, nas discussões da gramática funcional, sobre o conceito de língua, Givón (1995) amplia as discussões e diz que, no processo de interação e comunicação, a língua não deve ser entendida como um sistema autônomo,

desvinculado de seu contexto de uso; ela – a língua – deve ser associada a parâmetros comunicativos, a processamentos mentais e a interações socioculturais.

Essas discussões estão inseridas em documentos da educação nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que apresentam como objetivo último desenvolver no aluno:

o domínio da expressão oral e **escrita** em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar, material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49, grifo nosso).

Vê-se, desse modo, uma ruptura com o ensino tradicional de língua portuguesa e uma aproximação com o que Bulea-Bronckart e Gagnon denominam de ensino gramatical renovado, pois propõem “uma clara articulação entre o estudo da língua e a aprendizagem da produção escrita” (BULEA-BRONCKART; GAGNON, 2017, p. 10), alinhando os estudos delas à discussão sobre o ensino da gramática e o uso do texto em sala de aula de línguas.

b) Elementos de coesão textual e construção da progressão temática:

O ISD propõe uma análise descendente, o que significa dizer que precisamos partir do contexto de produção, das práticas humanas e profissionais de linguagem, considerando os envolvidos na interação e seus papéis representados. De acordo com nossa proposta de análise do gênero de texto, há um *folhado textual*, que compreende três níveis de análises (infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). A infraestrutura dá conta da estrutura geral do texto, e podemos percebê-la e analisá-la com base em três elementos: **plano geral, tipos de discurso e articulações e eventuais sequências**. Os dois outros níveis se ocupam da análise da coerência (a *coerência temática* e a *coerência pragmática*). A coerência temática se realiza no texto pelos elementos de textualização (conexão e coesão – a nominal e a verbal). A coerência pragmática é observada pelos mecanismos enunciativos representados no texto pelas vozes e modalizações.

Neste artigo, utilizamos o nível da coerência temática para analisar a produção de texto realizada em nossa pesquisa. Dentro deste nível de análise, demos ênfase à coesão nominal e à conexão. É possível visualizar essa construção teórica no quadro que segue:

**Quadro 1 – Quadro do Interacionismo Sociodiscursivo**

FOLHADO TEXTUAL		
INFRAESTRUTURA	COERÊNCIA TEMÁTICA	COERÊNCIA PRAGMÁTICA
Infraestrutura geral do texto	Mecanismos de textualização	Mecanismos enunciativos
-Plano geral -Tipos de discurso e articulações -Eventuais sequências	-Conexão -Coesão nominal -Coesão verbal	-Vozes -Modalizações

**Fonte:** Baseado nos estudos de Bronckart (1999, 2012).

Pela importância da base epistemológica que assegura a construção desse quadro teórico, é fundamental, nas análises, considerar o contexto de produção.

A pesquisa que desenvolvemos mobilizou o contexto de produção e focalizou os mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão). No tocante ao contexto de produção, nosso estudo possibilitou entender a situação de interação, seus participantes, os papéis e os posicionamentos assumidos, o espaço e o tempo de realização. Quanto à infraestrutura, ela contribuiu para compreender a progressão do texto e, no que diz respeito ao mecanismo de textualização, ela se deteve à coerência temática do gênero textual redação do Enem.

Esses elementos, separados didaticamente, em contexto real, se tocam e interagem. Segundo Bronckart, os mecanismos de textualização,

São [...] articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Explorando as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto. (BRONCKART, 2012, p. 259-260).

Dentro dos mecanismos de textualização, há a coesão nominal. Ao assegurar a coerência temática, a coesão nominal também se articula com os argumentos e assume funções no texto, conforme podemos observar na fala de Bronckart que

segue:

[...] os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de co-referência). A marcação dessas relações é feita por sintagmas nominais ou pronomes, organizados em série (ou constituindo cadeias anafóricas), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada (...). Duas funções de coesão nominal podem ser distinguidas. A função de *introdução* consiste em marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou unidade-fonte), que é a origem de uma cadeia anafórica. A função de *retomada* consiste em reformular essa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto. (BRONCKART, 2012, p. 268, grifo do autor).

A coesão nominal assume a responsabilidade da compreensão geral do texto; por isso – comungando com essa ideia - os elementos de coesão precisam ser analisados em uso, em funcionamento nos textos, considerando todos os seus aspectos formadores, inclusive seu contexto de produção, o contexto comunicativo no qual esse texto é produzido.

Na discussão sobre coesão nominal, dentro do ISD, dois tipos de coesão são observados: **a anáfora nominal e a pronominal**. As **anáforas nominais** são compostas por sintagmas nominais de diversos tipos. Para se fazer uma retomada, o sintagma pode ser idêntico ou pode diferir da unidade fonte. Apothéloz (2003), ao tratar das anáforas, denomina-as de anáfora fiel:

Sempre que um referente, anteriormente introduzido no texto, é retomado por meio de um SN definido ou demonstrativo cujo nome nuclear é aquele mesmo por meio do qual foi introduzido (uma casa... a/esta casa...). A anáfora fiel é, assim, uma das possibilidades de correferência. (APOTHÉLOZ, 2003, p. 71).

Vejamos o exemplo dado pelo autor: “*uma casa...a/esta casa*”; o termo **casa** é comum entre as sentenças; ele é o termo introduzido e que, ao mesmo tempo, reaparece no processo de retomada.

Ocorre anáfora fiel, portanto, quando há a retomada de um sintagma nominal definido ou demonstrativo, na condição de o núcleo desse sintagma ser o mesmo sintagma que fora introduzido anteriormente. Por outro lado, para o mesmo autor, há uma anáfora infiel, quando

O nome da forma de retomada é diferente daquele da forma introduzida (trata-se mais especificamente de um sinônimo ou de um hiperônimo), ou quando lhe é acrescentada uma determinação qualquer (uma casa... a habitação) [...] (APOTHÉLOZ, 2003, p. 71).

No exemplo acima, o termo que retoma a palavra **casa** não é idêntico, mas se estabelece por meio de sinonímia ou ainda de hiperonímia.

Adam (2011) utiliza a mesma nomenclatura; tanto pode manter um núcleo em comum – o termo introduzido que será retomado – quanto o termo retomado pode manter introduzindo uma relação de contiguidade, desde que sejam quase idênticos.

Na anáfora infiel, para Adam (2011), o termo introduzido, isto é, o termo primeiro, apresenta um sentido mais “fechado”, “particular”, enquanto o termo responsável por fazer a retomada apresenta-se com um sentido mais “generalizante”.

Um terceiro tipo de anáfora nominal é denominada de **anáfora associativa**. De acordo com Apothéloz (2003), esse tipo de anáfora é denominado de **sintagmas nominais definidos**, descrito por este autor da seguinte maneira:

De um lado, uma certa dependência interpretativa relativamente a um referente anteriormente (às vezes posteriormente) introduzido ou designado; de outro, a ausência de correferência com a expressão que introduziu ou designou anteriormente (às vezes posteriormente) esse referente”. As anáforas associativas representam, assim, seu referente como já conhecido, ou como identificável, sempre que ele não tiver sido ainda objeto de nenhuma menção, e que não identificar mais sua relação com outros referentes ou com outras informações explicitamente formuladas. (APOTHÉLOZ, 2003, p. 75).

Um exemplo bastante usado na tradição literária é a célebre sentença, retirada dos estudos de Apothéloz (2003): “*Nós chegamos a uma cidade. A igreja estava fechada*”. Nesse exemplo, a anáfora associativa se dá da seguinte maneira: a palavra **cidade** funciona como o termo primeiro, introduzido, que será retomado pela expressão **igreja**, que por sua vez se relacionará ao seu antecedente numa perspectiva de pertença de sentido, ou seja, como se fizessem parte de um mesmo campo semântico.

Também, tratando da anáfora associativa, Adam (2011) a caracteriza por uma

retomada por um SN definido, inferido pela presença de unidades pertencentes ao mesmo campo lexical, como podemos observar no exemplo que se segue:

ACIDENTE – Devido a uma derrapagem na estrada, ontem pela manhã, no desfiladeiro entre Oberalp e Sedrun (Grisons), *um carro* fez um mergulho de 160 metros. Ferida nas costas, *a passageira* foi transferida de helicóptero para o hospital regional de Coire, informou a polícia de Grison. Quanto ao *motorista*, ficou apenas levemente ferido (ADAM, 2011, p.135-136).

Ao nos remeter ao excerto, constatamos que o referente **carro** é retomado pelos termos **a passageira** e **o motorista**. Vê-se, desse modo, o funcionamento de uma anáfora associativa, pois, embora as anáforas sejam palavras que não são iguais à unidade fonte, estabelecem com ela relações de significação de vocábulos pertencentes a um mesmo campo semântico-lexical.

Ampliando a exposição das anáforas, segundo o ISD, além das anáforas nominais, há as anáforas pronominais. Estas são compostas pelos pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos, podendo ainda conter a elipse marcada /ø/, que consiste em um apagamento de pronome.

Para esse tipo de retomada, Adam (2011), como no exemplo **“Tendo derrubado o cartazeiro Achille, eles o arrastaram ao longo de toda a passarela de Alfortville, depois o jogaram de cima.”** (ADAM, 2011, p. 135), denomina de **anáfora pronominal fiel**. Isso ocorre quando utilizamos pronomes que retomam a unidade referencial nuclear; neste caso, o pronome pessoal oblíquo **“o”** recuperou o termo **“o cartazeiro ACHILLE”**, não indicando nenhuma propriedade nova da unidade fonte. Contudo, o autor ressalta que, quando o pronome retoma nomes próprios, ele indica com exatidão o sexo da pessoa ou do personagem.

Acerca das anáforas demonstrativas, Adam (2011) explica que elas indicam a identificação, a relação com um segmento guardado na memória. Quando essa operação de retomada é feita, ela reclassifica o objeto do discurso. Podemos dizer que se trata de introduzir um novo ponto de vista em relação ao objeto, como no exemplo que segue: **“[...] Onde, então, ele a encontrou, esse rapaz grosseiro aí?”** (ADAM, 2011, p. 142). Observemos que o pronome demonstrativo **“esse”** tem, no exemplo, duas funções: (**“esse rapaz”**) retoma o termo **“ele”** e introduz uma nova informação que, ao mesmo tempo, indica um novo ponto de vista do produtor

do texto em relação ao objeto do discurso, já que “**ele**” não é mais apenas alguém que fez uma ação (“**a entregou**”), mas é classificado agora como alguém que é grosseiro “**esse** rapaz grosseiro aí”.

Convém ainda trazer à nossa discussão o fenômeno do **encapsulamento anafórico**, que teve como precursor os estudos de Francis (1994), estudando as atribuições de títulos resumitivos de segmentos textuais. Sobre esse fenômeno, vale também ressaltar os estudos de Conte (2003), para quem o encapsulamento anafórico deve ser tratado nas discussões sobre a organização textual, pois ele permite que haja “integração semântica”. Segundo este autor, é possível entender este fenômeno como recorrente da seguinte maneira: I) no encapsulamento anafórico, a nova expressão referencial funciona de modo retroativo, como um recurso de integração semântica; II) “o sintagma nominal encapsulador produz um nível mais alto na hierarquia semântica do texto. [...] Ocorre no ponto inicial de um parágrafo e [...] funciona como um princípio organizador da estrutura discursiva.” (CONTE, 2003, p. 184); III) sendo o início de um parágrafo novo, é a sumarização mais curta de uma proposição dita anteriormente, funcionando também como ponto inicial para um novo parágrafo ou nova proposição.

Podemos observar um exemplo de encapsulamento anafórico no texto que segue:

**Figura 1 - Tirinha explicativa**



Fonte: Ferreira (2018)

Nessa tirinha, podemos perceber um exemplo de encapsulamento anafórico no uso da expressão “**tudo isso**”, no último quadrinho. Ela aparece, quando o personagem retoma a lista de suas ações realizadas durante o período de suas férias, presente no segundo quadrinho. O fenômeno encapsulamento anafórico

ocorre como uma paráfrase resumitiva do que fora listado.

Tendo trabalhado o conceito de coesão nominal, no item que segue, apresentamos o conceito de conexão segundo o ISD<sup>5</sup>.

Conforme Bronckart (1999), a conexão contribui para a marcação das articulações de progressão temática e realiza-se por meio dos “organizadores textuais”, que, além de assinalarem as articulações locais entre frases, também indicam as transições entre os tipos de discurso e as formas de planificação que constituem os textos. Desse modo, os mecanismos de conexão marcam as relações entre estruturas, explicitando as relações existentes entre os diversos níveis de organização de um texto.

Segundo o mesmo autor, as unidades ou grupos de unidades que podem ser considerados como organizadores textuais são: conjunções coordenativas e subordinativas, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

De acordo com seu uso, as conexões podem exercer função de: *segmentação, demarcação/balizamento, empacotamento, ligação e encaixamento*. Veremos a seguir todas elas aplicadas em exemplos propostos pelo próprio autor.

Antes de apresentarmos os exemplos, é preciso considerar que as funções da conexão, propostas nos estudos de Bronckart (1999), são analisadas de modo descendente, isto é, da estrutura textual global às estruturas frasais singulares. Isso significa dizer que a função exercida por tais organizadores de texto dependerá do nível em que são usados.

Nesse sentido, quando a conexão exerce a “função de segmentação”, que é em um nível mais global, explicita as articulações do plano textual, delimitando as partes que o compõem, podendo assinalar, ainda, de modo eventual, os diferentes tipos de discurso correspondentes a essas partes, como no excerto a seguir, que, além de segmentar as partes que compõe esse argumento, assinala, ao mesmo tempo, os tipos de discurso usados na construção da argumentação: o discurso teórico e a narração.

---

<sup>5</sup> A fim de aprofundar os estudos sobre a conexão, sugerimos a obra de (ADAM, 2011): A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos, que consta nas nossas referências.

[...] em princípio, tudo, na ciência, é público, toda afirmação é controlável, todo resultado experimental deve poder ser verificado. O modo mais evidente de o fazer é a repetição, [...] a replicação da experiência [...]. **Durante muito tempo**, provavelmente até o fim do século XIX, era frequente que experiências fossem em público, em geral diante das sociedades de sábios [...] (BRONCKART, 1999, p. 265).

Em um nível mais inferior, os mecanismos com “função de demarcação/balizamento” marcam pontos de articulação entre as fases de uma sequência ou de outra forma de planificação, como podemos ver com o uso dos organizadores textuais em negrito no exemplo que segue, em que estão marcando as fases de uma sequência argumentativa.

**Em primeiro lugar**, observemos que certas utilizações do argumento de autoridade, embora teoricamente excluídos da ciência, são inevitáveis. No ensino, todas as experiências não podem ser refeitas pelos estudantes, que são obrigados a crer naquilo que os professores e os manuais dizem [...] **entretanto**, se, no ensino, pode-se ter boas razões para confiar no que é aceito pela comunidade científica, o mesmo não acontece com os pesquisadores, que não têm as mesmas razões para aceitar o que é colocado [...] (BRONCKART, 1999, p. 265).

Em um nível mais inferior - nas estruturas frasais – a conexão pode assumir a “função de empacotamento”, que se caracteriza por explicitar as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência ou de outra forma de planificação. No exemplo, os termos destacados caracterizam um empacotamento de frases em uma mesma fase de argumentação. **Então** eles repetem todos os resultados que aparecem nas revistas especializadas para verificá-los? **De fato**, é extremamente raro que descrição de repetição de experiência apareçam nas revistas científicas (BRONCKART, 1999, p. 265).

Para o autor, esses mesmos mecanismos que têm a função de empacotamento podem articular duas ou mais frases sintáticas em uma só frase gráfica, podendo exercer a “função de ligação” - coordenação, justaposição, como em: “sempre se pode encontrar detalhes que permitam colocá-lo em dúvida e, a partir disso, colocar em dúvida as consequências que dele se pretende tirar” (BRONCKART, 1999, p. 265).

No exemplo, temos a conjunção coordenativa “e” ligando a primeira oração à

segunda oração, estabelecendo entre elas relação de conclusão, embora essa conjunção seja, tradicionalmente, classificada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB - de conjunção coordenativa aditiva.

Há também a função de “encaixamento” – subordinação, como no exemplo: “**Antes de** um resultado ser eventualmente verificado pelos colegas, ele é verificado frequentemente pelo próprio autor, **que** repete a experiência [...] com modificações para eliminar as hipóteses concorrentes, antes de tentar publicá-lo [...]” (BRONCKART, 1999, p. 265).

Nesse exemplo, podemos apontar, pelo menos, três casos de encaixamento. O uso do termo “Antes de” que liga a oração subordinada à oração principal “ele é verificado”. Há, também, o uso do “que” estabelecendo uma relação de subordinação, funcionando como pronome relativo para se referir, de modo explicativo, ao sujeito “próprio autor” da oração anterior.

O outro exemplo, nessa mesma frase, é o uso da conjunção “para”, funcionando como conjunção subordinativa final, possibilitando esse encaixamento entre as orações: “[...] que repete a experiência [...] com modificações **para** eliminar as hipóteses concorrentes, antes de tentar publicá-lo” e estabelecendo entre elas relação de finalidade.

Após termos apresentado o conceito de texto e os mecanismos de textualização (a coesão nominal e a conexão), passaremos agora à nossa análise e discussão dos dados.

## Análise

A atividade de produção textual analisada neste artigo teve como motivação o texto que segue sobre o tema: “*A escassez de água potável no Brasil*”. A atividade a ser realizada consistia em uma leitura do texto motivador: “**ONU: População precisará de 40% a mais de água em 2030**” (AGÊNCIA BRASIL, 2014) e, em seguida, uma produção de um texto do gênero redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Os alunos tiveram condições semelhantes às condições exigidas no dia do

exame do Enem. Os objetivos do professor eram os seguintes: sondar os conhecimentos dos estudantes ao chegarem ao Ensino Médio<sup>6</sup>; e iniciar um trabalho de intervenção, a fim de desenvolver a escrita desses estudantes, preparando-os para o referido exame, a ser realizado ao final deste nível de ensino, além de lhes oportunizar o contato com os mais diversos gêneros e seu uso adequado em seus respectivos contextos de produção. Nesse sentido, o passo seguinte do professor foi fazer um levantamento das dificuldades percebidas e elaborar um projeto didático de intervenção<sup>7</sup>.

Era esperado que o aluno, a partir da leitura do texto acima, produzisse o gênero redação do Enem: apresentando uma contextualização do problema e uma tese/ponto de vista na introdução; neste caso, em relação à **escassez de água potável no Brasil**, a fim de retomar o título (se houvesse) e retomar o tema do texto, desenvolvendo argumentos que retomassem a tese, para defendê-la; na sua conclusão, o aluno deveria criar uma proposta de intervenção articulada à discussão apresentada ao longo de sua produção escrita. O texto, organizado dessa forma, garantiria a sua progressão temática, a partir do uso dos mecanismos de textualização<sup>8</sup>.

## **A coesão nominal e a conexão mobilizadas no gênero redação do Enem**

A fim de responder às nossas perguntas motivadoras de pesquisa, analisaremos, a seguir, a produção escrita selecionada para este artigo. Como vimos, o tema proposto nessa produção de texto era: “**A escassez de água potável no Brasil**”. Na análise, pudemos notar que o aluno não criou um título para seu texto<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> A pesquisa fora realizada com alunos ingressantes no Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional José Maria Falcão, localizada no município de Pacajus-Ceará.

<sup>7</sup> Realizamos uma sequência didática, baseando-nos nas contribuições de (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Inclusive, sugerimos a leitura, na íntegra, da Tese, a fim de ter uma visão mais panorâmica da sequência didática, já que, neste artigo, não dispomos de espaço para esse fim.

<sup>8</sup> Esse parágrafo expõe, mesmo que brevemente, a estrutura e a composição do gênero redação do Enem.

<sup>9</sup> No gênero redação do ENEM, não é exigida a criação do título. Fica a critério do aluno criar ou não

Iniciar a análise, fazendo uma relação do tema ao título é pertinente, uma vez que o atendimento à compressão do tema do texto e como este será desenvolvido inicia-se já no título (se houver) do texto. Desse modo, temos:

**Quadro 2 – A progressão temática e a estrutura e a composição do gênero redação do ENEM**

Tema		A escassez de água potável no Brasil	
Título (opcional)		Contextualização do problema e estabelecimento de uma tese/ponto de vista em relação à <b>escassez de água potável no Brasil</b> , a fim de retomar o título (se criar) e <b>iniciar a progressão do tema do texto</b> .	
Texto	Introdução	Contextualização do problema e estabelecimento de uma tese/ponto de vista em relação à <b>escassez de água potável no Brasil</b> , a fim de retomar o título (se criar) e <b>iniciar a progressão do tema do texto</b> .	
	Desenvolvimento	Argumentos que <b>retomam a tese</b> a fim de defendê-la e que, portanto, devem estar <b>relacionados ao tema do texto</b> .	
	Conclusão	Proposta de intervenção <b>articulada à discussão apresentada ao longo de todo o texto</b> .	

**Progressão temática (a partir do uso dos mecanismos de textualização – Coesão nominal e Conexão).**

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro ilustra como a progressão temática começa, desenvolve-se e é finalizada. E, para que o aluno consiga construir a progressão em seu texto, ele precisará saber usar os mecanismos de textualização para “costurar” suas ideias.

Desse modo, nossas análises seguirão a seguinte estrutura: iniciaremos analisando a relação do tema, título (se houver) e textos em sua estrutura: início, meio e fim, focalizando os usos da coesão nominal e da conexão, observando como esses mecanismos de textualização contribuem para a progressão temática no gênero redação do Enem. Em nossa produção inicial, veremos o texto do Aluno A a seguir.

1. O país ultimamente tem sofrido uma seca muito grande em alguns
2. estados. E isso prejudicar a população. A falta de água tem trazido
3. prejuízo aos estados.
4. A seca está acontecendo por causa da falta da chuva. Em outros
5. causos é o desperdício que a população fazem com a água. Há
6. outros fatores que podem afetar inclusive o desenvolvimento do
7. país.
8. Entretanto esse problema pode ser resolvido com a ajuda da
9. sociedade fazendo mais economia de água quando a dona de casa
10. for lavar as roupas aproveitar essa água e lavar os automóveis
11. etc...
12. A educação ambiental pode ajuda com a estratégia feita através da

um título para seu texto.



13. população.

Inicialmente, observamos que o Aluno A já introduz em seu texto a forma remissiva “o país” (linha 1), delimitando a discussão, isto é, se remete à delimitação do tema: “A escassez de água potável **no Brasil**”, já que no tema essa problemática é tratada em um país específico, o Brasil, com o uso do advérbio de lugar. Ao longo do primeiro parágrafo, há o uso de outros termos que retomam essa expressão, por exemplo: “alguns estados” (linhas 1 e 2) e “aos estados” (linha 3). No segundo parágrafo, podemos identificar os termos “a população” (linha 5) e “do país” (linhas 6 e 7). No terceiro parágrafo, o uso da forma remissiva “da sociedade” (linhas 8 e 9), a expressão “a dona de casa” (linha 9) e o uso da expressão “da população” (linha 13).

No quadro, a seguir, elencamos as formas remissas da unidade fonte “no Brasil” no tema do texto, classificando cada uma com seu respectivo tipo de coesão nominal.

**Quadro 3** – a coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do aluno A

o país	<b>Anáfora infiel</b>	A unidade fonte “no Brasil” apresenta um sentido mais “fechado”, mais específico, enquanto os termos “o país” e “do país” retomam a unidade fonte com um sentido mais generalizante, hiperonicamente.
do país		
alguns estados	<b>Anáfora associativa</b>	Estes termos são exemplos de anáfora associativa, uma vez que são sintagmas nominais definidos retomando a unidade fonte “no Brasil”, que cria, no texto, uma relação de dependência de sentido de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico: o termo “estados” nos remetem à ideia de que todo país tem seus estados, neste caso, o país citado no texto é o Brasil; todo país tem uma “população”, uma “sociedade”; no texto, a ideia nos remete à população/sociedade brasileira; há ainda o termo “dona de casa” que, no texto, refere-se às donas de casa brasileiras.
Aos estados		
a população		
da sociedade		
a dona de casa		
da população		

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Consideramos ser importante essa estratégia – analisando a progressão do tema, observando a relação Tema + Título + Texto, uma vez que a ausência de termos que retomem as ideias principais contidas no tema do texto daria a ele caráter de tangenciamento do tema.

Em seu texto, o Aluno A consegue situar e delimitar bem a discussão no cenário brasileiro, contemplando a temática por completo, como pudemos observar no quadro 3: a retomada da unidade fonte “no Brasil” a partir de dois tipos de

anáforas: a infiel, com as formas remissivas *o país* e *do país*; e a anáfora associativa materializada linguisticamente pelas expressões: *alguns Estados, aos Estados, a população, da sociedade, a dona de casa e da população*.

A diversificação desses usos de retomadas revela que o Aluno A demonstrou um léxico variado de termos que substituem o referente, evitando, por exemplo, que as expressões *no Brasil* ou *o Brasil* fossem repetidas demasiadamente. Dessa forma, podemos considerar que esse uso variado de expressões que retomam o termo anterior pode sugerir diferentes maneiras de progredir a temática e construir a argumentação pretendida no texto.

Ainda sobre a produção inicial do Aluno A, podemos apontar também, no tema, outra expressão-chave que precisa ser retomada ao longo do texto: “a escassez de água potável”. Analisando o texto, destacamos, no quadro, a seguir, as formas remissivas estabelecidas pelo aluno:

**Quadro 4** – A coesão nominal como exemplo de retoma da unidade fonte na produção inicial do Aluno A

<b>a escassez de água potável</b>	As expressões “uma seca” (linha 1), “a falta de água” (linha 2), “a seca” (linha 4), “da falta da chuva” (linha 4) e “mais economia de água” (linha 9) e “prejuízo” (linha 3) caracterizam-se como anáfora infiel; o termo “isso” (linha 2), como encapsulamento anafórico, e os termos “esse problema” (linha 8) e “essa água” (linha 10), como anáfora demonstrativa.
-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

Analisando os usos das formas remissivas, apesar de o aluno utilizar diferentes termos para fazer essa retomada, a palavra “potável”, que aparece no tema, não é mencionada pelo estudante, diretamente ou com precisão, para explicar que a problemática trata-se de *água potável*. Em algumas partes do texto, essa ideia de água potável fica sugerida, não pelo autor do texto, mas podendo ser inferida pelo leitor através da leitura de mundo, por exemplo, com os termos “chuva” (linha 4) e o uso da água para as tarefas domésticas “lavar as roupas” e “lavar os automóveis” (linha 10). Dessa forma, para que o tema do texto pudesse ser bem delimitado e contemplado em sua discussão, o aluno deveria ter falado de (escassez + água potável + no Brasil).

No quadro, a seguir, analisaremos como o discente utilizou a conexão para

articular as informações do texto e construir sua progressão temática.

#### Quadro 4 – Conexão e a progressão temática na produção inicial do Aluno A

Conexões
O advérbio de tempo “ <b>ultimamente</b> ” (linha 1) classifica-se como um organizador temporal, situando a problemática do texto em terminado percurso do tempo.
A locução conjuntiva subordinativa causal “ <b>por causa</b> ” (linha 4), que é um conectivo com função de encaixamento, estabelece entre as orações uma relação de <b>explicação/causa</b> .
Os termos “ <b>em outros casos</b> ” (linhas 4 e 5) e “ <b>Há outros fatores</b> ” (linha 5 e 6) representa um <b>marcador de integração linear</b> , indicando a <b>continuidade</b> de uma série ou lista (de problemas enfrentados com a falta de água).
O <b>marcador de um argumento</b> “ <i>inclusive</i> ” (linha 6) reforça o argumento do produtor do texto, dando ênfase à argumentação defendida.
O organizador temporal “ <b>quando</b> ” (linha 9) indica uma ideia de tempo.
O uso do aditivo “ <b>e</b> ” (linha 10) com sentido de <b>soma</b> .

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além dos exemplos analisados no quadro, gostaríamos de ressaltar três exemplos nos quais o aluno demonstra ter dificuldade quanto à escolha de conectores para ligar as ideias de um parágrafo a outro ou de uma oração à outra; em seu texto, podemos apontar:

#### Quadro 5 – Análise da produção inicial do Aluno A

Exemplo 1: “O país ultimamente tem sofrido uma seca muito grande em alguns estados. E isso prejudicar a população. <b>A falta de água tem trazido prejuízo aos estados</b> ”.
Exemplo 2: “Há outros fatores que podem afetar inclusive o desenvolvimento do país. <b>Entretanto</b> esse problema pode ser resolvido com a ajuda da sociedade fazendo mais economia de água”
Exemplo 3: (...) “ <b>A educação ambiental</b> pode ajuda com a estratégia feita através da população”.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observemos que, no exemplo (1), entre as duas orações, existe uma relação semântica de explicação, contudo, pela escrita do texto, evidencia-se a dificuldade do aluno de colocar entre elas o conectivo adequado, como se estivesse escrevendo período composto por coordenação; no exemplo (2), o estudante tem a intenção de finalizar, concluir a ideia do seu texto. Entretanto, a relação de sentido estabelecida entre as ideias do período é de oposição. Por fim, no exemplo (3), o sentido pretendido no texto é de soma, mas o discente tem dificuldade em ligar as orações e estabelecer esse sentido. Uma sugestão para que as orações ficassem articuladas adequadamente, seria o aluno utilizar, respectivamente, os conectores: “uma vez que”, “portanto” e “além disso”.

A partir da análise do texto, percebemos que uma característica muito forte em sua escrita, quanto a essa dificuldade, é a preferência por períodos compostos por coordenação; não que se constitua erro usar esse tipo de construção sintática, contudo o que se percebe, em sua escrita, é o truncamento dos períodos compostos por subordinação, que compromete a articulação adequada das ideias, revelando a dificuldade do aluno em mobilizar conectores a fim de articular orações e períodos.

Outra dificuldade percebida, a partir do texto do Aluno A, é o modo como as ideias de cada parágrafo foram organizadas. A progressão temática do texto é comprometida, prejudicando, conseqüentemente, a composição canônica do gênero. O texto foi dividido em três parágrafos. A estrutura canônica do gênero também é dividida em três partes. Analisaremos como cada parágrafo se relaciona a cada parte estruturante do gênero e como a progressão temática foi estabelecida.

#### Quadro 6 – Análise da produção inicial do Aluno A

<b>Tema: A escassez de água potável no Brasil</b>	
<b>Introdução: estabelecimento de um ponto de vista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ultimamente, o Brasil tem sofrido uma seca;</li><li>• Essa seca pode prejudicar a população;</li><li>• A falta de água tem trazido prejuízo aos estados.</li></ul> No primeiro tópico, o aluno contextualiza a problemática da água no País; contudo não especifica que a água da qual o tema trata é água potável. No segundo e terceiro tópicos, ele se posiciona, estabelecendo sua tese.
<b>Desenvolvimento: organização e seleção de argumentos em defesa do ponto de vista</b>	Espera-se que, no terceiro parágrafo, o aluno defenda e comprove sua tese. Contudo, traz outros posicionamentos: <ul style="list-style-type: none"><li>• A seca é ocasionada pela ausência da chuva;</li><li>• A escassez é causada pelo desperdício de água;</li><li>• Outros fatores podem prejudicar o desenvolvimento do estado.</li></ul> Concluimos que: não há defesa do ponto de vista estabelecido no primeiro parágrafo; e o aluno não é claro quanto a estes outros fatores.
<b>Conclusão: proposta de intervenção articulada à discussão do texto.</b>	A proposta é sugerida: o aluno propõe que a sociedade economize água no uso das atividades domésticas; sugere ainda estratégias de reeducação ambiental feitas pela população; entretanto, não especifica que estratégias são estas.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Tendo analisado a escrita do texto, evidenciamos que, embora haja usos de retomadas referenciais e usos de conectivos na produção do Aluno A, este apresenta dificuldades ao escrever, demonstrando não saber usar proficientemente os mecanismos de textualização em seu texto; sua fragilidade concentrou-se, portanto, nas dificuldades em delimitar bem o tema, usar conectivos para

estabelecer um ligamento adequado entre as ideias e criar cadeias anafóricas que garantam a progressão temática em função da estruturação e da composição do gênero.

## **Conclusão**

Vimos que nosso interesse era investigar como o estudante, ingressante do Ensino Médio, mobilizava a coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem e quais as suas dificuldades em construir a progressão temática. Para responder a essa investigação, foi necessário estabelecer relações do ISD com estudos realizados por outros teóricos com posicionamentos semelhantes.

Ficou evidente que, ao iniciar o Ensino Médio, o discente apresenta dificuldades para produzir textos coesos e coerentes; em outras palavras, diagnosticamos que a construção da progressão temática é um impasse em sua escrita. Como vimos, as dificuldades são apresentadas de diferentes ordens: uma primeira observação é que o Aluno A apresentou, em seu texto, traços de introdução, desenvolvimento e conclusão. Porém, precisa ser bastante melhorada a ideia geral do texto, uma vez que a maneira como a ideia foi semiotizada necessita ser revista, além de precisar ser aprofundada; uma segunda observação é que, mesmo que haja usos de retomadas referenciais e usos de conectivos, observamos dificuldades em mobilizar os mecanismos de textualização. Portanto, isso mostrou fragilidade na articulação adequada entre as ideias, na delimitação do tema, na progressão temática e no plano da estruturação e da composição do gênero estudado.

Em vista disso, desejamos que a divulgação de tais resultados possa inspirar novos trabalhos que focalizam o ensino de línguas, sobretudo, o trabalho com a produção escrita em sala de aula, fomentando, assim, discussões e pesquisas interessadas com o processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AGÊNCIA BRASIL. ONU: população precisará de 40% a mais de água em 2030. Brasília: EBC, 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/onu-populacao-precisara-de-40-mais-de-agua-em-2030>. Acesso em: 18 set. 2020.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A.(org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRONCKART, J. P. *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-dicursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BULEA-BRONCKART, E. ; GAGNON, R. (dir.). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion 2017.

CONTE, M. E. Anaphoric encapsulation. *Belgian Journal of Linguistics*, Amsterdam, n. 10, p. 1-10, 1996.

DICK, C. S. *Funcional grammar*. Dordrecht: Foris Publications, 1978.

DICK, C. S. *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

DODÓ, F. W. F. *A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes no ensino médio*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERREIRA, A. R. *Tirinhas: traga o humor para as aulas de língua portuguesa*. São Paulo: Associação Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11835/tirinhas-humor-nas-aulas>. Acesso em: 15 maio 2020.



FRANCIS, G. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. *In*: COULTHARD, M. (ed.). *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge, 1994. p. 83-101.

GIVÓN, T. *Funcionalism and grammar*. Amsterdam: Jonh Benjamind Publishing Company, 1995.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, F. C. C. *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

*Recebido em: 17 jul.2022.*

*Aprovado em: 29 jan.2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista*

*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*

*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## The benefits of peer correction in the context of virtual English classes

### *Os benefícios da correção com os pares no contexto de aulas virtuais de inglês*

### *Los beneficios de la corrección entre pares en el contexto de las clases virtuales de inglés*

Lídia Maria dos Santos Morais<sup>1</sup>

 0000-0001-6401-6317

Francisco José Quaresma de Figueiredo<sup>2</sup>

 0000-0002-5936-1578

Neuda Alves do Lago<sup>3</sup>

 0000-0003-0887-9083

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos um estudo em que investigamos os benefícios da correção com os pares no contexto de aulas virtuais de inglês. Dois alunos adolescentes de um curso de inglês chamado *Freeenglish* foram os participantes desta pesquisa qualitativa. Eles participaram de uma metodologia colaborativa de tarefas de correção de pares (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2018; DILLENBOURGH, 1999; DONATO, 1994) proposta por sua professora. Para isso, tiveram que corrigir o texto escrito uns dos outros e compartilhar feedbacks como parte de uma tarefa que foi aplicada durante suas aulas virtuais de inglês na plataforma *Google Meet*. Como fundamentação teórica, utilizamos a teoria sociocultural, a aprendizagem colaborativa de línguas e os estudos sobre correção com os pares. Os resultados mostram que a correção com os pares se mostrou eficaz em ambientes virtuais. Os alunos puderam utilizar diferentes recursos tecnológicos para trocar informações sobre seus textos (arquivos, salas de bate-papo na plataforma Google Meet, WhatsApp, celulares etc.), o que favoreceu a interação entre eles. Também demonstramos, por meio da análise de dados, que os estudantes forneceram informações muito adequadas uns aos outros durante a tarefa de correção para tornar os textos mais corretos. Além da correção relevante, os participantes também puderam desenvolver uma variedade de habilidades de comunicação, pois estavam muito engajados em falar sobre si mesmos.

**PALAVRAS-CHAVE:** correção com os pares; tarefa escrita; colaboração.

---

<sup>1</sup> Especialista em Formação de Professores de Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002). Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: lidia.morais@ifgoiano.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001). Professor titular de Língua Inglesa da Universidade Federal de Goiás. E-mail: francisconfigueiredo@ufg.br

<sup>3</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal de Goiás (2007), Professora associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: neudalago@ufg.br

**ABSTRACT:** In this paper, we present a study in which we investigate the benefits of peer correction in the context of English virtual classes. Two teenage students from an English course named Freeenglish were the participants in this qualitative research. They participated in a collaborative methodology of peer correction tasks (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2018; DILLENBOURGH, 1999; DONATO, 1994) proposed by their teacher. To do so, the participants had to correct each other's written text and share feedback as part of a task during their English virtual classes on the Google Meet platform. As a theoretical foundation, we used the sociocultural theory, collaborative learning and teaching processes, and studies about peer correction. The results show that the peer correction methodology proved effective in virtual classroom environments. Students could use different technological resources to exchange information about their texts (files, chatrooms on the Google Meet platform, WhatsApp, mobile phones, etc.), which favored interaction between them. We also demonstrate, through data analysis, that students provided very suitable input to each other during the correction task to make the texts more correct. Besides the relevant correction, participants could also develop a variety of communication skills as they were very engaged in talking about themselves.

**KEYWORDS:** peer correction; written task; collaboration.

**RESUMEN:** En este artículo, presentamos un estudio cualitativo en el que investigamos los beneficios de la corrección entre pares en el contexto de clases virtuales de inglés. Los participantes de esta investigación fueron dos estudiantes adolescentes de un curso de inglés llamado Freeenglish. Los estudiantes participaron de un estudio de enfoque colaborativo de corrección de tareas entre pares (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2018; DILLENBOURGH, 1999; DONATO, 1994), propuesta por su docente. Para ello, los participantes debían corregir el texto escrito de los demás y compartir su retroalimentación como parte de una tarea que se aplicó durante sus clases virtuales de inglés en la plataforma Google Meet. Como base teórica, utilizamos la teoría sociocultural, el aprendizaje colaborativo de idiomas y los estudios sobre corrección entre pares. Los resultados muestran que la corrección entre pares demostró ser efectiva en ambientes de clase virtual. Los estudiantes pudieron utilizar diferentes recursos tecnológicos para intercambiar informaciones sobre sus textos (archivos, salas de chat en la plataforma Google Meet, WhatsApp, teléfonos móviles, etc.), lo que favoreció la interacción entre ellos. A través del análisis de datos, demostramos que, para que los textos adquieran mayor corrección, los estudiantes se proporcionaron entre sí informaciones muy adecuadas. Además de la corrección relevante, los participantes también pudieron desarrollar una variedad de habilidades de comunicación, ya que estaban muy involucrados en hablar sobre sí mismos.

**PALABRAS CLAVE:** corrección entre pares; tarea escrita; colaboración.

## Introduction

Error correction has a vital role in a foreign language learning process as it is one of the essential elements that contribute to the effectiveness of language acquisition, and it should be regarded as a constructive and meaningful process (BARTRAM; WALTON, 1994; FIGUEIREDO, 1997; KAMBERI *et al.*, 2021). In order to turn correction into a productive and significant process, it is necessary to promote

opportunities for interaction and collaboration during correction tasks (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2018; BRUFFEE, 1999; DILLENBOURGH, 1999; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 1997, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2019).

According to Figueiredo (2002), when students work in groups, they have the opportunity to improve themselves more productively than under conditions in which learning is centered on the figure of the teacher because by working together, students can exchange not only information but also learning strategies.

Peer correction should be understood by the language teacher as an opportunity for the development of the learners' autonomy<sup>4</sup>, as the methodology involves different learning strategies, interaction, collaboration and negotiation of meaning and form<sup>5</sup> of the target language.<sup>6</sup>

The present qualitative research (PAIVA, 2019) aims to analyze the benefits of peer correction in the context of English virtual classes as pair work activities promote interaction which leads to communication, negotiation and collaboration.

As theoretical foundation, we use the sociocultural theory (FIGUEIREDO, 2019; HALL, 2001; OLIVEIRA, 2001; VYGOTSKY, 1998), and studies on peer correction, as well as on collaborative learning (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2018; DILLENBOURGH, 1999; DONATO, 1994; HANJANI, 2019; LIU; HANSEN, 2002; FIGUEIREDO, 2012; SOUSA *et al.*, 2019; OLIVEIRA; LAGO, 2012; OXFORD, 1997; SPEAR, 1988; SWAIN, 1995).

---

<sup>4</sup> 'Autonomy' refers to the development of learners' ability to engage in the learning process in a reflective and critical way (SHIELD; WEININGER, 1999) and to gradually become responsible for their own learning (BENSON, 1997).

<sup>5</sup> To achieve their communicative goals, learners face certain linguistic-communicative difficulties that create opportunities to negotiate their messages. Negotiations are the efforts made by speakers to understand and be understood (PICA, 1994). When these efforts occur at the semantic level, they are called negotiation of meaning. Negotiations do not only occur at the semantic level, but provide the interlocutors with opportunities to question the form of the message, allowing them to negotiate at the grammatical, lexical and phonological levels (PICA, 1994). Such negotiations, in the literature of the area, are defined as negotiation of form.

<sup>6</sup> Target language = a foreign language which a person intends to learn (FIGUEIREDO, 1997). In the case of the present study, the target language is the English language.

## **Collaborative/Sociocultural perspectives and peer correction**

Collaborative learning is an approach, broadly defined as "a *situation* in which *two or more people learn* or attempt to learn something *together*" (DILLENBOURG, 1999, p. 1, emphasis in the original). It might happen through face-to-face or computer-mediated interaction, aiming to promote the co-construction of knowledge. There is a substantial body of research on collaborative learning (BRUFFEE, 1999; CARSON; NELSON, 1994; FIGUEIREDO, 2006; FIGUEIREDO; SABOTA, 2002; KESSLER, 1992; OXFORD, 1997; SOUSA *et al.*, 2019; TINZMANN *et al.*, 1990, among others) due to the fact that interaction not only helps the less experienced student, but it also helps the more experienced student find out new ways of learning.

As some researchers show us (FIGUEIREDO, 2006; OXFORD, 1997; TINZMANN *et al.*, 1990), collaborative learning is grounded on the sociocultural theory proposed by Vygotsky (1979, 1981a, 1981b, 1993, 1998) and his collaborators. According to this theory, social interaction is a prerequisite to learning and cognitive development (LANTOLF, 2000).

As reported by Vygotsky (1981a), the child goes through three cognitive development stages:

- a) object-regulation: the environment exerts its influence on the child;
- b) other-regulation: the child is able to carry out specific tasks, but only with appropriate linguistically mediated assistance from a parent or older and more capable peer;
- c) self-regulation: the child independently develops some strategies to perform a specific task.

For Lantolf and Appel (1994), the transition from other-regulation, or intermental activity, to self-regulation, or intramental activity, is favored by supporting

strategies, known as scaffolding,<sup>7</sup> and takes place in the zone of proximal development<sup>8</sup> where the child and the adult engage in an interaction.

Vygotsky specifies "more capable peers", but, as has become apparent from a range of studies about group work (LONG; PORTER, 1985; WELLS, 1999), it is not necessary for there to be a group member who is in all aspects more capable than the others. That is partly because most activities involve various tasks. Students who are experts in one task and therefore able to offer assistance to their peers may need support on another. But it can also happen that in tackling a difficult task as a group, the group as a whole, by working at the problem together, is able to come up with a solution that none could have achieved alone, although no member has expertise beyond their peers (SWAIN; LAPKIN, 1998). According to Wells (1999, p. 13), the zone of proximal development "constitutes a potential for learning that is created in the interaction between participants as they engage in a particular activity together." He states that the ZPD "applies potentially to all participants, and not simply to the less skillful or knowledgeable" (WELLS, 1999, p. 13).

Another benefit of collaborative learning is that it fosters L2/FL<sup>9</sup> acquisition by providing the students with opportunities for both input and output (EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; LONG; PORTER, 1985). According to Swain (2000, p. 97), "language use and language learning can co-occur" through collaborative dialogue. Wiersema (2002, p. 1) also adds the fact that if the students learn to work together in the classroom, they will have the chance to become better citizens since it will be "easier for them to interact positively with people who think differently, not only on a local scale, but also world-wide."

Despite these benefits, some authors show us some possible drawbacks that might arise when students participate in collaborative activities. For example, student-student interaction involves an agreement, but it also involves disagreements (EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; MATUSOV, 1996) or cognitive conflicts

---

<sup>7</sup> The term *scaffolding* comes from the work of Wood, Bruner and Ross (1976) and is used as a metaphor to describe the assistance offered by a tutor, a parent or a peer to aid learning.

<sup>8</sup> The zone of proximal development (ZPD) is defined as "the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

<sup>9</sup> L2 = second language; FL = foreign language.

(PERRET-CLERMONT, 1980) because, through dialogue, students become active and are able to express their opinions and points-of-view. However, as Perret-Clermont (1980) states, peer interaction can induce cognitive conflict that, in turn, results in mental growth, accrediting the social factor a unique role as one of the factors that lead to cognitive development and learning.

Kinsella and Sherak (1998, p. 87) point out that some students' "reluctance and disorientation in this interactive learning format stem from their prior educational experiences". They are used to receiving information solely from the teacher. That can make students not so enthusiastic about learning with and from their peers since they might consider themselves as not able and confident to help one another.

Another aspect that might be a matter of some concern to teachers is that this kind of interaction – peer-peer dialogue – can favor the use of L1<sup>10</sup> in the L2/FL classroom (PRABHU, 1987). Nevertheless, some researchers (ANTÓN; DICAMILLA, 1999; BROOKS; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2001; MELLO, 2002) have demonstrated that the use of L1 should not be considered a hindrance to L2/FL learning since it might function as scaffolding used by the students to learn the target language more easily.

By considering the essential role of interaction, opportunities should be provided by the teachers so that learners may develop socially mediated activities either with the teacher or with peers. One of the ways to promote collaborative learning is peer correction. Peer correction is a process in which students correct each other's written texts with a view to improving the texts, both in terms of form and content. Some researchers (EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; FIGUEIREDO, 2005; LONG; PORTER, 1985; LIU; HANSEN, 2002; SPEAR, 1988, among others) show that, when working in groups, students have the opportunity to develop more productively than under teacher-centered conditions. By working together, they can co-construct knowledge.

Even in virtual learning environments, interaction and collaboration should take part in the language learning process as it is proved that, through social interaction and collaboration, students improve their social and affective skills as well

---

<sup>10</sup> L1 = first or native language.

as their learning strategies and knowledge about the language in a constructive manner.

Considering collaborative learning approaches, Figueiredo (2018) states that, in a classroom where a collaborative perspective is adopted, students become active participants in the learning process. They have the opportunity to learn from their peers and teach them simultaneously.

Peer correction, however, has some restrictions, as observed by some authors (AMORES, 1997; MANGELSDORF, 1992; MCGROARTY; ZHU, 1997; MENDONÇA; JOHNSON, 1994). As Connor and Asenavage (1994) note, many students may not trust the comments from their peers and therefore may not use them while reviewing their texts. There may be a certain embarrassment or a certain inability of the students to comment on the colleague's work (CARSON; NELSON, 1994; NEWKIRK, 1984). Students may disagree about what is right and wrong in their writing. They may also prefer to have their texts corrected by the teacher rather than by their peers (DELLAGNELO; TOMITCH, 1999; ZHANG, 1995).

Peer correction can also involve situations in which one learner makes the other create new mistakes. According to Swain (1998), students working together not only learn from metalanguage to make correct decisions but also internalize incorrect decisions. However, the creation of errors must be seen as a natural circumstance of the learner's developmental process since the learner language is also formed by the oscillation of correct and incorrect hypotheses in relation to the target language (LANTOLF; ALJAAFREH, 1995; OHTA, 2000).

Despite these restrictions, tasks involving interaction and collaboration undoubtedly bring many benefits for students in their learning process. These tasks activate many strategies in relation to the students' cognitive skills and their social, emotional, psychological, interpersonal, and intrapersonal skills.

As Figueiredo (2001) states, peer correction tasks do not only serve to influence the writing of a particular text, but they also influence students' attitudes towards writing. By having access to other texts and the chance to correct their own as well as the texts written by their peers, students have the opportunity to internalize the criteria for successful writing.

In this study, we analyze the possible benefits of peer correction in the context of English virtual classes.

In the following section, we present the methodology used in this research.

## Methodology

In this current research<sup>11</sup>, we investigate the possible benefits of peer correction in the context of English virtual classes. The participants were two students (both aged 16 years old) from a group of eighteen teenage students who took classes in an English course named Freeenglish<sup>12</sup>, in the first semester of 2021. They were all at the beginning level of English language development.

Students were engaged in a collaborative methodology of peer correction proposed by the teacher, who is the first author of this text. So, they had to correct each other's written text and share feedback as part of two sessions of 1 hour each, applied during two consecutive meetings in their English virtual classes on the Google Meet platform.

Before going through the peer correction task using their written texts, students had talked, in a previous class, about the topic of the written text, which is "sharing information about your routine during pandemic times".

In order to collect data for this qualitative case study (JOHNSON, 1992), the teacher created links for Google chat rooms in which students interacted virtually while performing the peer correction task. As students had to use Word electronic files, they shared the files through WhatsApp and/or e-mail with each other so that they could read and edit the documents they shared. Students also had to send the files through e-mail to the teacher every time they had to edit new information on their files or their peer's file. The pair of students who were the present study participants were selected at random, respecting their first and prompt availability to take part in the research.

---

<sup>11</sup> The present research was approved by the Ethics Committee of the Federal University of Goiás (UFG), having as its registry number CAAE 3321200005083.

<sup>12</sup> Freeenglish is a project that counts on volunteer teachers and other collaborators in order to offer free English classes for students from public schools.

Thus, the present research counted on some technological tools as listed: the chat room links as an available resource of the Google Meet platform, as well as WhatsApp and email accounts for information sharing. Besides the recordings of the chat rooms on the Google Meet platform, the shared files containing the texts and text editions were used for analysis. The two participants were also interviewed by the teacher individually through a Google chat room. The interview was conducted in their mother tongue. The students were asked the following questions<sup>13</sup>:

- 1 *How was it to participate in this peer correction task? In your opinion, what were the positive and negative points? Why?*
- 2 *Was it ok for you to have your written text checked by your classmate (peer)? Why? Why not?*
- 3 *Was there any doubt about the topic or linguistic form at the moment of the correction? If so, how did you solve that?*
- 4 *Did you accept the correction marks suggested by your classmate? Why (not)?*
- 5 *Would you like to have the same task checked only by the teacher? Why (not)?*
- 6 *Would you like to take part in a peer correction task again? Why (not)?*
- 7 *Would you like to add anything else about your experience of correcting your colleague's text and having your text corrected by them?*

The analyzed data came from the recordings of the task performed in the Google Meet chat rooms. Through the recordings, it was possible to explore the interaction between the two students while performing the task and sharing information. The written texts and editions shared through email with the teacher were analyzed, and they also constituted data. Additionally, the chat room recordings containing information about the interview were also used as data.

All students were aware of the recordings, and the two participants of the present study chose nicknames for themselves in order to protect their identity.

---

<sup>13</sup> The students' responses in the interview were translated into English.

It is relevant to mention that, to promote students' engagement in the peer correction task, previous steps were taken to make students familiar with the learning environment in which they would perform the proposed job.

The written task using peer correction was one of the main tasks in a mixed skills project proposed by the teacher. The peer correction task was applied during two classes (the third and fourth class, more specifically) as the first and the second classes were pre-steps for leading students to do the main task, as described in Table 1 below:

**Table 1-** Summary of the steps of the peer correction task

<b>Written task – Peer correction / 4 classes</b>	
<b>Class</b>	<b>Procedure</b>
First	Speaking session/Contextualization of the topic discussion: "sharing information about your routine during pandemic times".
Second	Writing session/Individual writing and editing: "sharing information about your routine during pandemic times".
Third	Peer correction task: Sharing text files, reading and checking peer's text. Writing down correction notes and pointing out mistakes.
Fourth	Peer correction task: Virtual interaction among students. Talking about the corrections made by peers. Solving the doubts about the checked items and adding information.

**Source:** Elaborated by the authors.

During the first class, there was a speaking session. The students talked about the topic "sharing information about your routine during pandemic times", leading them to write a text about the same issue in the second class.

In the third class, the teacher elicited students' previous knowledge about the terms "peer" and "peer correction" and explained what they should do when correcting each other's text. Then, the teacher divided the class into pairs so that students would be able to develop the peer correction task. She also distributed the links for the chat rooms in which the students would be able to interact virtually and accomplish the task demands.

The teacher set some time during the same class so that students could read and check their peer's text. She did not give the students much guidance on how to conduct the peer correction task. She only mentioned that they should observe linguistic problems and problems related to the content of the text. The teacher told the students that they could point out mistakes by using a different color on the

electronic files to make it easier to identify them, or/and edit comments, or/and use another text edition resource from their preference.

After checking the peer's texts individually, all students had to share the texts back through e-mail or WhatsApp with their peers, as well as they had to share the checked files with the teacher through email. This procedure was done during the third class.

In the fourth class, the pairs of students interacted through the chat room to talk about the texts' corrections and solve possible doubts.

## Data analysis

Peer correction has been a fruitful methodological approach for developing meaningful interactions during the language learning process in a virtual context.

Research on peer correction (AMORES, 1997; ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2018; DILLENBOURGH, 1999; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 1997, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2019) has shown very positive effects in relation to the attitude of the learners who end up playing more active and autonomous roles as they engage in the correction process.

By observing the process, we could notice that not only did the students correct the mistakes, but they also talked about things in general, taking advantage of the opportunity to engage in a conversation in English.

Considering the peer correction task conversation sample below, we may notice that, at first, both students were involved in the conversation by sharing personal information. Then, one of the participants (Carol) started pointing out a mistake in her peer's text concerning the inappropriate use of the modal auxiliary verb "will", which was applied in the sentence instead of the present simple tense. As they were asked to write about their routines during pandemic times, the most appropriate verb form would be the present simple. Carol observed the mistake in Lucas's written text, but she did not correct it while reading it. Instead of doing that, she decided to use the interaction moment to point out the mistake through exemplification, not necessarily by exposing the names of the verb tenses.

[1]

Lucas: I saw your perfil... your profile... you like animes.

Carol: A lot. And you?

Lucas: Too. I draw animes.

Carol: You say: "I finish my online classes, have lunch and I will do my homework"...

Lucas: Yes, I do my homework.

Carol: But you say: "I have lunch and I will do my homework". It's "I have lunch and I do my homework".

Lucas: Ah... Yes...

Carol: Write: "I do my homework" [...].

Additionally, we can observe that when Carol said, "You say I finish my online classes, have lunch and I will do my homework....", Lucas himself was able to correct the mistake by producing the correct form: "Yes, I do my homework". This fact corroborates some studies that show that, during peer correction sessions, the students might be more attentive to their written production and correct their own mistakes while talking to the peer (FIGUEIREDO, 2001, 2005; HANJANI, 2019).

Lucas comprehended the mistake he had made as he understood Carol's exemplification. Carol reinforced the need to check that specific mistake in the sentence by asking her peer to write the correct form: "Write: 'I do my homework'". Carol played the role of a mediator (FIGUEIREDO, 2019; HANJANI, 2019; VYGOTSKY, 1981a, 1998; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) as the most experienced learner in pointing out the mistake and in telling her peer what to do to correct the mistake.

During the interaction process, the students could learn pieces of vocabulary from the peer. For example, in excerpt 2, we can see that Lucas learned how to say 'concessionária' in English as Carol used the word 'dealership' during the interaction.

[2]

Lucas: Where do you work?

Carol: I work at SAGA. I did a job interview at Saga concessionária and passed. Saga dealership, the company.

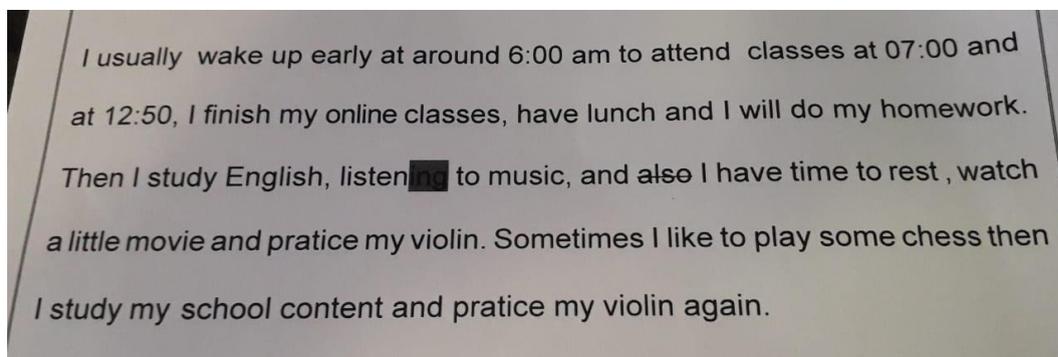
Lucas: Saga leadership?

Carol: Saga company...Dealership ... concessionária [...].

In figure 1, we can observe that some mistakes were marked by the students, such as the verb form 'listening', which was corrected by the form 'listen'. However,

some mistakes were not perceived and, thus, not corrected, especially those related to spelling, as the word '\*praticce'<sup>14</sup>.

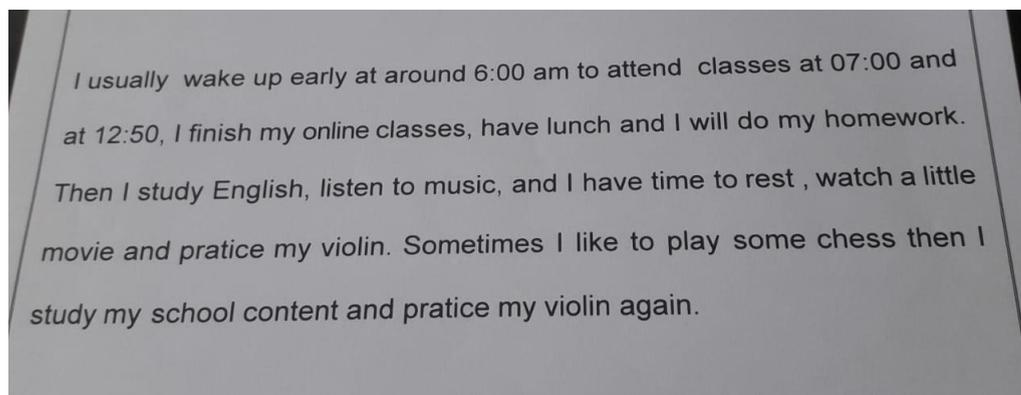
**Figure 1** - Carol's text - First version



**Source:** Data from the research (2021)

Students accepted the peer's suggestions for correction and checked the mistakes pointed out during the interaction, as we may observe in the final text edition sample below. Considering the first edition, the mistakes refer to the wrong verb form "listening" and the unnecessary addition of the adverb "also," as previously described in Figure 1.

**Figure 2** - Carol's text - Second version



**Source:** Data from the research (2021)

Through the answers provided by the students during the interview, it is possible to say that they were very motivated during the peer correction task as they were exposed to a specific methodology of correction for the first time, which led

<sup>14</sup> In this case, the correct spelling is 'practice'.

them to a genuine involvement with the study. That happened primarily due to the fact that the new procedures promoted a lot of interaction among the students.

In addition, they seemed to be capable of recognizing the importance of collaboration in such tasks. They mentioned that the peer correction task allowed them to give assistance to their peers and receive help from them (ANTÓN; DICAMILLA, 1999; DILLENBOURGH, 1999; FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2006, 2019; FIGUEIREDO; SABOTA, 2002; HALL, 2001; KESSLER, 1992; KINSELLA; SHERAK, 1998), as we can see in the excerpt below.

[5]

Carol: I really enjoyed participating in this peer correction task. For me, there were no negative points. I really enjoyed helping Lucas. I believe that both Lucas and I understand that we are learning... a great way to learn is to accept suggestions and corrections [...].

Moreover, students recognized the strategic benefits of peer correction, and they defined the task as an effective approach that would contribute to their learning process, as we can see in the example below:

[6]

Teacher: Would you like to add anything else about this experience of peer correction?

Lucas: I hope this experience becomes a new way of studying at Freeenglish.

Thus, after analyzing the data, it is relevant to mention that a critical point that was accentuated by the participants was that the peer correction task promoted opportunity for their interaction and learning development through collaboration (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2018; BRUFFEE, 1999). It was a mutual understanding for both participants that when they were checking each other's written text and exchanging feedback, they were fostering many possibilities in learning about the language. In addition, they could also develop their communicative and interpersonal skills (FIGUEIREDO, 2001, 2005), as they had the chance to get to know their classmates better.

[7]

Teacher: Would you like to have the same task checked only by the teacher?

Lucas: I believe that both the teacher and the classmate are great options.

Teacher: Would you like to participate in a peer correction task again? Why or why not?  
Lucas: Yes! It's a great way to expand your knowledge, and it's also a way to get to know your classmates better.

Finally, it's important to mention that through this practice, students could improve their sense of autonomy and collaborative awareness in a context that required more efforts from their part in terms of adaptation in relation to the new educational virtual environment as well as their integration and interaction modes.

According to Costa *et al.* (2022), the current context imposes various demands in relation to the adaptability to the use of new technologies and innovative practices in educational and formative processes by the entire educational community.

## Final remarks

This study reinforces the idea that interaction and collaboration promote extensive benefits for language learning as students are led to develop different types of strategies in order to communicate with each other and solve their problems which can be linguistic or in relation to other topics in the context.

The use of peer correction in a written task could help students understand correction as a process in which they can share their knowledge about the language and even become more autonomous.

Not all mistakes were corrected during the peer correction session, especially spelling mistakes. Students attained themselves to correct mistakes related to using the target verb tense (in this case, Present Simple for describing routines). It probably happened because students are frequently asked to observe and be aware of the appropriate use of the verb forms for specific language functions and contexts during the process of learning a foreign language. That is an assumption that would require more investigation in future studies.

Although not all the mistakes were checked by the students, we should consider the peer correction process effective considering that most mistakes were checked by students (there were four mistakes in the first draft of the text, and the

students were able to correct 3 of them); students could interact with each other respectfully and collaboratively; they naturally engaged themselves in the conversation; they developed different types of learning strategies and communicative skills.

It is essential to reaffirm that correction has a vital role in the language learning process, and it should be improved as a methodology so that it may reach more effective, meaningful and constructive characteristics.

The analysis of the peer correction process in the context of English virtual classes proved to be consistent in terms of its benefits as it allowed the students to interact and collaborate with their peers as they did their best to mark the mistakes.

So, we should consider using peer correction tasks not only in onsite learning opportunities but also in virtual classes as they allow the students to lead a more significant and active role in their learning process.

The present study reinforces the need for the recognition of the new virtual reality and it brings some questions considering the educational practices, the new technologies and the innovative alternatives for adaptation to this new reality which demands from us, new knowledge, new practices, new perspectives, new researches and new analyzes.

## References

AMORES, M. J. A new perspective on peer-editing. *Foreign Language Annals*, Medford, v. 30, n. 4, p. 513-522, 1997.

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, Medford, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa. *Revista Desempenho*, Brasília, v. 2, n. 29, p. 1-23, 2018.

BARTRAM, M.; WALTON, R. *Correction: a positive approach to language mistakes*. London: Language Teaching Publications, 1994.

BENSON, B. Scaffolding (coming to terms). *English Journal*, New York, v. 86, n. 7, p. 126-127, 1997.

BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, Lubbock, v. 77, p. 262-274, 1994.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CARSON, J. G.; NELSON, G. L. Writing groups: cross-cultural issues. *Journal of Second Language Writing*, Amsterdam, v. 3, n. 1, p. 17-30, 1994.

CONNOR, U.; ASENAVAGE, K. Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, Amsterdam, v. 3, n. 3, p. 257-276, 1994.

COSTA, A. C.; SILVA, I. B. G.; SANTOS, L. N. S.; MORAIS, L. M. S. *Educação e inovação: práticas educacionais inovadoras com o uso das tecnologias*. Goiânia: Ed. IFGoiano, 2022.

DELLAGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.

DILLENBOURGH, P. *What do you mean by collaborative learning?* collaborative learning: cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1999. Available at: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>. Access on: 17 jul. 2020.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). *Vygotskian approaches to second language learning*. Norwood: Ablex Publishing Company, 1994. p. 33-56.

EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal dynamics in second language education: the visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Princípios e Práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Aprendizagem de uma segunda língua: a relação erro X comunicação. In: BIGONJAL-BRAGGIO, S. L. (org.). *Contribuições da linguística para o ensino de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 1999.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Os possíveis benefícios do uso de um formulário de orientação na realização de atividades de correção com os pares em LE. *Signótica*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 191-214, jul./dez. 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 39, p. 105-129, 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; SABOTA, B. R. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Signótica*, Goiânia, v. 14, p. 27-59, 2002.

HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001.

HANJANI, A. M. Collective peer scaffolding, self-revision and writing progress of novice EFL learners. *Tehran International Journal of English Studies*, Murcia, v. 19, n. 1, p. 41-57, 2019.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

KAMBERI, L.; AMETI, M.; URLICA, A. A. D.; COROAMA-DORNEANU, L. I.; STEFANOVIC, S. The relevance of peer feedback in EFL classes for tertiary language learners. *International Journal for Quality Research*, Belgrado, v. 15, n. 3, p. 727-732, 2021.

KESSLER, C. (ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

KINSELLA, K.; SHERAK, K. Designing ESL classroom collaboration to accommodate diverse work styles. In: REID, J. M. (ed.). *Understanding learning styles in the second language classroom*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998. p. 85-99.

LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; ALJAAFREH, A. Second language learning in the zone of proximal development: a revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, Lagos, v. 23, p. 619-632, 1995.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LIU, J.; HANSEN, J. G. *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.

LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, Hoboken, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

MANGELSDORF, K. Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think? *ELT Journal*, Oxford, v. 46, p. 274-284, 1992.

MATUSOV, E. Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, Philadelphia, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1996.

MCGROARTY, M. E.; ZHU, W. Triangulation in classroom research: a study of peer revision. *Language Learning*, Trowbridge, v. 47, n. 1, p. 1-43, 1997.

MELLO, H. A. B. "O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês": eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "escola bilíngüe". 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

MENDONÇA, C. O.; JOHNSON, K. E. Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, Hoboken, v. 28, n. 4, p. 745-769, 1994.

NEWKIRK, T. Direction and misdirection in peer response. *College Composition and Communication*, New York, v. 35, n. 3, p. 301-311, 1984.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, V. G.; LAGO, N. A. Beyond the text: crenças de uma aluna do nível pré-intermediário acerca do processo de escrita - um estudo de caso. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 25, p. 173-189, 2012.

OXFORD, R. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, Medford, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PERRET-CLERMONT, A. N. *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press, 1980.

PICA, T. Research on negotiation. *Language Learning*, Trowbridge, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.  
SHIELD, L.; WEININGER, M. J. Collaboration in a Virtual World: Groupwork and the distance language learner. In: DEBSKI, R.; LEVY, M. (ed.). *WORLDCALL: global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger B. V., 1999. p. 99-116.

SOUSA, L. P. Q.; TIRABOSCHI, F. F.; LAGO, N. A.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Aprendizagem colaborativa de língua Inglesa: algumas reflexões a partir de interações entre pares. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas v. 58, n. 1, p. 259-286, jan./abr. 2019

SPEAR, K. *Sharing writing: peer response groups in english classes*. Portsmouth: Boyton/Cook Publishers, 1988.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-82.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed.). *Principle & practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, Medford, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

TINZMANN, M. B.; JONES, B. F.; FENNIMORE, T. F.; BAKKER, J.; FINE, C.; PIERCE, J. What is the collaborative classroom? Washington: North Central Regional Educational Laboratory, 1990. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/251574844\\_What\\_Is\\_the\\_Collaborative\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/251574844_What_Is_the_Collaborative_Classroom). Access on: 9 Oct. 2003.

VYGOTSKY, L. S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, Oxfordshire, v. 17, p. 3-35, 1979.

VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. (ed.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981a. p.189-240.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981b. p.144-188.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: WELLS, G. (ed.). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 313-334.

WIERSEMA, N. How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection. Mexico City: ERIC, 2002. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf>. Access on: 9 Oct. 2015.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 17, p. 89-100, 1976.

ZHANG, S. Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, Amsterdam, v. 4, n. 3, p. 209-222, 1995.

*Submitted in: 21 set. 2022.*

*Approved on: 21 jan. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista*

*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*

*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## **Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em livros didáticos de língua portuguesa entre 1999-2020<sup>1</sup>**

### ***Teaching approaches of invariant word classes in Portuguese language textbooks between 1999-2020***

### ***Enfoques de enseñanza de las clases de palabras invariantes en los libros de texto de lengua portuguesa entre 1999 y 2020***

Rafael Mota<sup>2</sup>

 0000-0002-0791-4652

Mônica de Souza Serafim<sup>3</sup>

 0000-0003-1518-3009

**RESUMO:** O presente artigo procura investigar as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020. Para tal empreendimento, fundamentados em Halliday, McIntosh e Strevens (1974), analisamos tais abordagens, verificando como ocorrem os movimentos de conservação e mudança no desenvolvimento de tais abordagens. Partindo de uma pesquisa documental, investigamos oito coleções de livros didáticos de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e aprovados no PNL D. A investigação comprovou que há nos livros didáticos um tratamento dado às classes de palavras invariáveis por meio de duas abordagens: uma descritiva e uma produtiva, sendo aquela a mais predominante. A análise do recorte definido também confirmou a coexistência de abordagens descritivas e produtivas de ensino de língua no livro didático de língua portuguesa, demonstrando que o material didático tenta equilibrar posturas conservadoras e inovadoras no que se refere ao ensino de gramática, o que configura uma lenta mudança na efetivação de um ensino de língua que valorize a ampliação de competências de uso efetivo da linguagem em diferentes contextos sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abordagens de ensino; Livro didático; Classes de palavras invariáveis.

**ABSTRACT:** The present study aims to investigate the teaching approaches of invariant word classes in Portuguese textbook exercises for the final years of the elementary school published between 1999 and 2020. For such an undertaking, based on Halliday, McIntosh,

<sup>1</sup> O presente texto corresponde a uma versão condensada de uma das etapas da pesquisa de mestrado sobre o tratamento das classes de palavras invariáveis nos exercícios do livro didático de língua portuguesa.

<sup>2</sup> Doutorando em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. E-mail: orafael.mota@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: mserafim15@gmail.com.

and Strevens (1974), we seek to investigate the teaching approaches present in textbooks, analyzing how conservation and change movements occur in the development of such approaches. Starting from documentary research, we investigated eight collections of textbooks in Portuguese for the final years of elementary school and approved by the PNLD. The investigation proved that in textbooks, there is a treatment given to invariant word classes through two approaches: a descriptive and a productive one, the one being the most predominant. The analysis of the collections through the defined clipping also confirmed the coexistence of descriptive and productive approaches to language teaching in the Portuguese language textbook, demonstrating that the didactic material tries to balance conservative and innovative postures with regard to grammar teaching, which configures a slow change in the effectiveness of a language teaching that values the expansion of competences of effective use of language in different social contexts.

**KEYWORDS:** Teaching approaches; Textbook; Invariant word classes.

**RESUMEN:** El presente estudio tiene como objetivo investigar los enfoques de enseñanza de las clases de palabras invariantes en ejercicios de libros en portugués para los últimos años de la escuela primaria publicados entre 1999 y 2020. Para tal, con base en Halliday, McIntosh y Strevens (1974), buscamos investigar los enfoques didácticos presentes en los libros, analizando cómo se producen los movimientos de conservación y cambio en el desarrollo de dichos enfoques. A partir de una investigación documental, investigamos ocho colecciones de libros didácticos en portugués para los últimos años de la escuela primaria y aprobados por el PNLD. La investigación comprobó que libros didácticos un tratamiento que se da a las clases de palabras invariantes a través de dos enfoques: uno descriptivo y otro productivo, siendo el más predominante. El análisis de las colecciones a través del recorte definido también confirmó la coexistencia de enfoques descriptivos y productivos para la enseñanza de la lengua en el libro de texto de lengua portuguesa, demostrando que el material didáctico trata de equilibrar posturas conservadoras e innovadoras con respecto a la enseñanza de la gramática, lo que configura un cambio lento. En la eficacia de una enseñanza de lenguas que valore la ampliación de competencias de uso efectivo de la lengua en diferentes contextos sociales.

**PALABRAS CLAVE:** Enfoques de enseñanza; Libro; Clases de palabras.

## Introdução

O ensino dos conhecimentos gramaticais é uma das tradições mais antigas de todo o mundo. No Brasil, o tratamento pedagógico do que entendemos por *gramática escolar* (NEVES, 2008) data desde a época da presença dos jesuítas no país, no século XVI, que a utilizava nas aulas de língua para todo o ensino secundário e superior. Desde essa época até os dias atuais, embora tenha apresentado algumas relativas transformações, pequenos acréscimos ou substituições, o ensino de tópicos gramaticais procurou conservar de forma intacta o seu objetivo e sua metodologia: transmitir, de modo essencial e predominantemente

prescritivo, os conhecimentos linguísticos necessários para que toda e qualquer pessoa “cultura” possa se expressar de modo socialmente aceitável (BAGNO, 2007).

Um dos principais vetores de disseminação dessa concepção política e pedagógica de ensino dos conhecimentos gramaticais é o livro didático, que durante um bom tempo reproduziu o discurso do certo e do errado no uso da língua materna (CORACINI, 1999; VAL; MARCUSCHI, 2005). Porém, com a política de refinamento cada vez maior dos critérios de qualidade das obras didáticas de língua portuguesa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) — muitos deles fundamentados em estudos acerca do ensino e aprendizagem da língua proporcionados pela Linguística Aplicada — o regime de produção de livros didáticos passou a ser mais acompanhado, principalmente no que se refere ao tratamento didático dos conhecimentos gramaticais. A proposta aqui, de modo geral, é que o tratamento de tais conhecimentos seja realizado de modo mais contextualizado, em que o texto seja o ponto de partida para a elaboração da reflexão sobre a linguagem.

Nesse ponto em particular, as pesquisas mais recentes sobre o livro didático e sua relação com orientações das ciências linguísticas (preconizadas, inclusive, em documentos curriculares oficiais) têm demonstrado que o desenvolvimento de livros didáticos de língua portuguesa vem respondendo com maior rapidez e qualidade na elaboração de conteúdos e exercícios referentes às práticas de leitura e escrita. Essa inovação, todavia, vem sendo observada de modo mais paulatino em relação aos conhecimentos gramaticais, visto que estes ainda são apresentados, de maneira geral, numa perspectiva descritiva ou mesmo mista, buscando conciliar várias abordagens de ensino de conhecimentos gramaticais nos anos iniciais (ANDRADE, 2003; SILVA; MORAIS, 2009), finais (APARÍCIO, 2006; SILVA, 2008) e também no ensino médio (CASTILHO, 2008; SOUZA, 2014).

Sobre essa questão, Mendonça (2006, p. 201) justifica o fato a partir do que chama de “configuração intermediária”, quando diz que “a tentativa de aliar uma nova perspectiva e formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana”. Apesar de concordarmos com o pensamento da autora,

defendemos que ainda não se respondeu como se construiu efetivamente por meio do tempo a configuração entre essas diferentes abordagens no ensino dos conhecimentos gramaticais no livro didático.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo investigar as abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020, analisando como esses instrumentos didáticos administram a coexistência de diferentes abordagens de ensino ao longo do tempo. Para atingirmos tal objetivo, inicialmente, traremos algumas considerações sobre os tipos de abordagem de ensino de língua segundo o que propõem Halliday, McIntosh e Strevens (1974).

Em seguida, caracterizaremos o tratamento dado às classes de palavras invariáveis pela tradição gramatical e pela ciência linguística, buscando entender suas aproximações e diferenças, que se refletirão nos livros didáticos. O percurso segue com a apresentação das escolhas metodológicas para uma análise de abordagem quanti-qualitativa de oito coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental, e aprovados no PNLD, desembocando na apresentação e na análise dos exercícios em que tais tipos de abordagem de ensino aparecem).

## **A gramática na escola e suas abordagens de ensino**

Tomando como ponto de partida o fato de que “nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide” (ANTUNES, 2003, p. 39), podemos notar que de diferentes concepções de linguagem derivam, como dizem Halliday, McIntosh e Strevens (1974), a existência de três abordagens de ensino de língua: abordagem prescritiva, descritiva e produtiva.

Das três abordagens descritas pelos referidos autores, o ensino de língua do

tipo *prescritivo* é o mais antigo por ter sido fundado e mantido em uma época em que predominava o ensino da variedade padrão da língua. Por “prescritivo” entende-se um ensino, essencialmente, fundamentado em um processo de substituição de um modelo de linguagem por um outro: “é a interferência com as habilidades existentes, tendo em vista substituir um padrão de atividade, já adquirido com sucesso, por um outro” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p. 260).

O padrão de atividade já aprendido pelo indivíduo não é o padrão de linguagem eleito e aceito socialmente e, em vista disso, é considerado inadequado pela escola, que se propõe a desenvolver uma prática pedagógica que vise corrigir a linguagem “errada” do aluno (TRAVAGLIA, 2001).

No plano didático-pedagógico, essa abordagem de ensino de gramática ocasionará a elaboração de aulas de língua e exercícios cujos objetivos estão focados exclusivamente na identificação e no reconhecimento de formas linguísticas “erradas” ou na memorização de regras para o uso “correto” da língua, desprezando outras competências linguísticas dos estudantes. Um ensino desse tipo mostra-se, além disso, com mais chances de apresentar dificuldades por parte do estudante, por se tratar de conhecimentos com considerável nível de abstração. Assim, quando falamos em norma-padrão, nos referimos ao conjunto de regras convencionalmente estabelecido que, por sua vez, serve para impor ao indivíduo um modelo ideal de linguagem. Trata-se de uma convenção abstrata, concebida e organizada de forma arbitrária e profundamente artificial: a gramática normativa.

Por sua vez, Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 266) definem que um ensino no qual predomina a abordagem *descritiva* tem como propósito ensinar “o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona”. Contrastando-se à abordagem prescritiva, que elege uma variedade da língua e, a partir dela, emite juízos de valor às outras variedades, às quais considera deturpadas e incorretas, a abordagem descritiva se caracteriza mais pelo seu caráter expositivo, isto é, apenas possui o objetivo de explicar como a língua funciona, em qualquer variedade e de qualquer comunidade linguística.

Na verdade, o ensino da Língua Portuguesa a partir do viés descritivo, pode

ser bastante enriquecedor no desenvolvimento de habilidades cognitivas, uma vez que, como bem defende Travaglia (2001, p. 39), “ensina o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na sociedade”.

No plano dos objetivos educacionais, o tipo descritivo caracteriza-se em desenvolver conhecimentos sobre terminologias, classificações e categorizações que os fenômenos apresentam. Assim, o ensino da Língua Portuguesa de base descritiva assenta a sua prática em atividades de classificar, por exemplo, termos da oração, ou reconhecer formas que pertençam a uma determinada classe de palavras, ou mesmo categorizar um conjunto de palavras destacadas em um determinado texto. O objetivo dessas atividades é, portanto, estruturar os fenômenos para que se possa pensar sobre eles de forma organizada e pertinente.

Por fim, os estudos mais atuais em linguística e sua relação com o ensino de línguas apostam numa prática pedagógica em que prevaleça uma abordagem *produtiva* de ensino de gramática, isto é, que possa ampliar a competência linguística dos estudantes. Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 276) defendem que o ensino baseado em uma abordagem produtiva tem como objetivo “aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua”. Em outras palavras, o ensino de gramática de abordagem produtiva contribui para que o aluno amplie conexões linguísticas, participando ativamente de outras manifestações de linguagem, adequando-se a elas.

Para Travaglia (2001), o ensino produtivo é o mais adequado quando se pensa em ensino de língua. Preservando a ideia de que o objetivo central de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto é, “a capacidade do usuário de empregar, adequadamente, a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2001, p. 17). O autor postula que o desenvolvimento dessa capacidade se efetiva a partir de práticas pedagógicas com viés produtivo. Ainda defende que ao se possibilitar na aula de português um conhecimento linguístico produtivo sobre mecanismos de funcionamento da língua amplia-se as

habilidades do indivíduo no uso de suas capacidades linguísticas nas várias situações de interação social, mediadas pela linguagem.

Dessa ideia geral do ensino produtivo partem proposições sugestivas que buscam investigar os conhecimentos gramaticais numa linha mais reflexiva, nas quais se observam atividades didáticas de análise e de reflexão sobre a língua, como também uma que traz os usos linguísticos de modo a perceber seus efeitos de sentido em práticas de produção e de leitura de textos. São propostas, também, aqui atividades mais performáticas, considerando os usos linguísticos em função dos seus contextos sociais.

### **Classe de palavras invariáveis: discussões de ontem e hoje**

Um exemplo do ensino de língua materna cujo enfoque recai sobre os processos de memorização, repetição de regras e classificações é o objeto conhecido como classes de palavras. Responsável pela categorização das palavras de uma língua, pela identificação de suas funções e formas de emprego, o estudo das classes de palavras é uma das práticas mais desenvolvidas na aula de Língua Portuguesa na escola de educação básica.

Uma breve passagem pela história das reflexões sobre a linguagem mostra o quanto as tentativas de separar as palavras em classes mereceram considerável destaque. O fato pode ser observado, mesmo no interior dos estudos gramaticais realizados pelos gregos no período antigo, em que eram frequentes as investigações e estudos destinados a identificar e caracterizar a natureza das palavras e vocábulos que compunham a língua. Rosa (2011) afirma que tais reflexões culminaram no reconhecimento, na época, de três características dadas à palavra: a *semântica*, a *morfológica* e a *sintática*, que serviram para a realização de uma distribuição das palavras da língua no que se convencionou denominar de *classes gramaticais* ou *partes do discurso* (ROSA, 2011, p. 91, grifo nosso).

Tais classes vieram, ao longo do tempo, sendo aperfeiçoadas a partir da revisão ou redimensionamento desses critérios de distribuição, o que trouxe como

consequência um número flexível de classes de palavras que, no interior das observações e dos estudos tradicionais, resistiram ao tempo.

Para a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), são dez as classes de palavras na língua portuguesa: *substantivo*, *artigo*, *adjetivo*, *numeral*, *pronome*, *verbo*, *advérbio*, *preposição*, *conjunção* e *interjeição*. A NGB, ainda, prescreve que as classes de palavras da língua portuguesa são divididas, pela tradição gramatical, em dois grandes blocos: as classes de palavras variáveis, isto é, aquelas que se combinam com morfemas gramaticais que incluem o gênero, o número, o tempo, o modo, o aspecto e a pessoa (CUNHA; CINTRA, 2016), e as classes de palavras invariáveis, que “não admitem que se lhes agregue uma desinência” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 92).

Pertencem a este segundo agrupamento, foco desta pesquisa, as palavras classificadas tradicionalmente como: *advérbio*, *preposição*, *conjunção* e *interjeição*, cujas classes, inclusive na perspectiva da tradição gramatical, são tratadas, teoricamente, de modo simples e incorreto (PERINI, 2016), o que impossibilita um tratamento mais satisfatório da complexidade que são os fatos da língua deste tipo.

Sob o enfoque da tradição gramatical, é consenso entre os gramáticos que, em se tratando das classes de palavras invariáveis, — embora se permita observar o mesmo nas classes de palavras variáveis —, a definição ora se ampara no viés semântico, ora morfológico, ora sintático, confirmando a tradição greco-latina nos estudos sobre a classificação de palavras. Sobre tais critérios de conceituação e classificação, Câmara Junior (2007, p. 78) pontua que “esse critério compósito, que podemos chamar de morfossemântico, parece ser o fundamento primário da classificação [das palavras]”, embora as gramáticas da língua portuguesa apresentem critérios diferenciados para definir e classificar as palavras.

É assim que, no que se refere à classe de palavras invariáveis, as gramáticas de base tradicional publicadas no Brasil geralmente as concebem, do ponto de vista semântico ou sintático, isto é, a partir da perspectiva de seu significado ou de sua função no interior da frase. As definições a seguir, retiradas de algumas gramáticas tradicionais brasileiras, demonstram a questão:

- (1) Advérbio é uma palavra que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio (CEGALLA, 2010, p. 259). — definição de base morfológica e sintática.
- (2) Chamam-se preposições as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente) (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 570). — definição de base morfológica, sintática e semântica.
- (3) Conjunções são palavras que relacionam entre si: a) dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração, etc.); b) duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação (LIMA, 2020, p. 234). — definição de base morfológica e sintática.
- (4) Interjeição é a expressão com que traduzimos os nossos estados emotivos. (BECHARA, 2019, p. 357). — definição de base morfológica e semântica.

Como se pode observar, não é incomum nas gramáticas tradicionais brasileiras que se definam as classes de palavras invariáveis sob diversos critérios de classificação, o que confirma o posicionamento de Câmara Junior (2007) no que diz respeito ao que o autor chama de “fundamento primário” de classificação sob critério morfossemântico. Cumpre pontuar que definições dessa mesma natureza e configuração também podem ser encontradas em diferentes livros didáticos de língua portuguesa, como mostraremos nas seções seguintes.

Nos estudos da linguística moderna, por sua vez, as reflexões sobre as classes de palavras invariáveis são carregadas de críticas à classificação tradicional e, mesmo, sobre o conceito, definição e necessidade de classificar as palavras em classes. Essas críticas, muitas vezes, vêm acompanhadas de possibilidades teóricas de redimensionamento das questões que a classificação tradicional insiste em manter. De modo geral, a perspectiva linguística questiona a tradição gramatical em distribuir as palavras da língua em classes sem levar em consideração rígidos critérios de classificação.

Perini (2008), ao refletir sobre a necessidade de classificação, traz, além desse problema, três outros: o uso de sistemas simples na classificação das palavras, classes de palavras do tipo “cesta de lixo” e rejeição de classificação múltipla (PERINI, 2008, p. 83). Da mesma forma, Hauy (1983, p. 9) insiste no problema da falta de rigidez de critérios e aponta como consequência de tal postura “a diversidade de conceituação e de análise dos fatos gramaticais e a tônica contraditória que neles predomina”. Para os autores, esse problema de falta de definições rígidas é grave porque é, a partir da classificação das palavras, que se constroem as regras gramaticais no plano sintático. Assim, se a classificação é deficitária, muitos outros e graves problemas são acarretados quando se toma o fenômeno linguístico do ponto de vista sintático.

No plano das classes de palavras, é ainda maioria os que defendem a classificação das palavras em classes, mas redimensionando os critérios apresentados pela gramática tradicional. Câmara Junior (2007), como já apontado, sugere o critério morfossemântico para classificá-las. Para o autor, baseado nos princípios estruturalistas, “o sentido não é qualquer coisa de independente, ou, mais particularmente, não é apenas um conceito; conjuga-se a uma forma” (CÂMARA JUNIOR, p. 77). Nessa perspectiva, um primeiro critério que pode ser utilizado sistematicamente para dividir as palavras em classes, é o que conjuga, no mesmo plano, a sua *forma* (critério morfológico) e o seu *significado* (critério semântico). Dessa proposta, tem-se uma primeira distribuição das palavras de uma língua: os *nomes* (designadores de “coisas”, flexionando-se em gênero e número), *verbos* (designadores de “processos”, flexionando-se em tempo, modo, aspecto, número e pessoa) e, finalmente, os *pronomes* (designadores de “localização”, flexionando-se em gênero e número).

No que concerne à classificação das palavras ditas invariáveis, as quais Câmara Junior (2007) denomina “formas dependentes”, sua distribuição segue um segundo critério segundo o autor. O critério *funcional*, que classifica as palavras quanto a sua função, destina-se aos nomes e pronomes, visto que tais classes podem exercer a função de substantivo (termo determinado), adjetivo (termo

determinante de nome) ou advérbio (termo determinante de verbo). De modo geral, predomina nos estudos linguísticos uma tentativa de classificação das palavras usando o critério funcional, tendo em vista que tal perspectiva busca investigar os fenômenos linguísticos em seus contextos de uso.

É assim com a classe dos advérbios, por exemplo. Considerada uma das classes mais heterogêneas, alguns estudiosos sugerem que se tome o advérbio não como classe, mas como “uma função que palavras de diversas classes podem exercer” (BAGNO, 2012, p. 832). Esse entendimento vem do fato de que os advérbios são expressões que oferecem possibilidades de significação, como atribuir uma qualidade (os advérbios qualificadores), apresentar uma avaliação (os advérbios verificadores) ou mesmo situar as circunstâncias no tempo e no espaço (os advérbios dêiticos ou circunstanciais).

Nessa perspectiva, como formas linguísticas que mudam os modos de dizer, os advérbios são classificados a partir de duas dimensões: a dimensão sintática, investigando os constituintes ou sentenças sobre os quais os advérbios operam; e a dimensão funcional, em que se investigam as funções que esses mesmos advérbios desempenham (as três funções acima citadas).

O caso dos conectivos — preposições e conjunções — também apresenta problemas ao se considerá-las classes de palavras com possibilidades fechadas de uso linguístico. As preposições, por exemplo, não “ligam” só palavras, mas, segundo Ilari *et al.* (2015, p. 165), podem também “formar constituintes que se adjuntem a uma sentença completa”. Algumas conjunções, por sua vez, ao mesmo tempo em que estabelecem ligação entre os termos que une, também podem interferir neles sintática e semanticamente, o que provoca, como consequência, relações semânticas talvez nunca abarcadas pela gramática tradicional. É com base na plurissignificação dos conectivos que se propõe a ideia de um *continuum* para tentar uma possível classificação dos conectivos.

Ilari *et al.* (2015) cita a gramaticalização como conceito para classificar as preposições no *continuum* (preposições que são menos gramaticalizadas até preposições que mais sofrem gramaticalização), enquanto Castilho (2010) traz um

*continuum* para as conjunções em que, além dos processos de coordenação e subordinação, localizados em cada um dos polos, haja um processo sintático no meio, que ele chama de “correlação” por estarem em relação de interdependência.

A classe gramatical das interjeições é, por sua vez, a mais criticada nos estudos da ciência linguística pelo fato de que nem mesmo nos estudos gramaticais tradicionais ela é definida com precisão. Os estudos atuais, sob uma perspectiva funcional, admitem o caráter pragmático-discursivo das interjeições, isto é, ela é considerada não como uma classe de palavras — fechada, estática e fixa —, mas como um fenômeno, um ato expressivo que se constitui no processo discursivo.

Nesse sentido, como afirma Caixeta (2005, p. 102), entender a interjeição como um fenômeno implica concebê-la como aquilo que reflete as propriedades e as circunstâncias dos processos comunicativos dos quais faz parte, o que comprova o seu caráter “vivo e e(a)fetivo da língua”. Assim, a interjeição é um fenômeno que reflete diretamente esses movimentos sociais ao se constituir como formas simbólicas das atividades humanas. Como reflexos linguísticos das emoções humanas, ela abandona seu caráter morfológico ou sintático — atribuído pelas gramáticas tradicionais — e passa a ser concebida como uma marca e(a)fetiva do enunciador na enunciação.

## **Percursos metodológicos**

Este estudo, do tipo descritivo-documental e com abordagem quanti-qualitativa (GIL, 2010), tomou para si a investigação do modo como os livros didáticos de língua portuguesa abordam, metodologicamente, os conhecimentos sobre as classes de palavras invariáveis. Para isso, inicialmente, delimitamos o universo do livro didático de língua portuguesa a partir de 4 (quatro) critérios de seleção, a saber: 1) livros publicados pós-surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais; 2) aprovação da amostra no PNLD; 3) utilização da amostra em turmas dos anos finais do ensino fundamental; e 4) apresentação de uma unidade ou capítulo que aborde as classes de palavras invariáveis.

Dentro desse recorte, obtivemos um total de 133 coleções<sup>4</sup>, divididas pelas 8 (oito) edições do programa ao longo de 1999 e 2020. Devido ao número grande de coleções, filtramos, novamente, o universo a partir da seleção aleatória de 1 (uma) coleção de cada edição do PNLD, totalizando 8 (oito) coleções. Com esse procedimento, alcançamos as coleções a seguir, identificadas, na sequência, pela edição do PNLD, nome da obra, autor(es) e editora, conforme mostra a Tabela 1.

**Tabela 1** – Coleções selecionadas para compor a amostra da pesquisa

EDIÇÃO DO PNLD	OBRA	AUTOR	EDITORA
1999	<i>Português: leitura e expressão</i>	Márcia Leite e Crsitina Bassi	Atual
2002	<i>Linguagem: criação e interação</i>	Cássia Leslie Garcia	Saraiva
2005	<i>Português: dialogando com textos</i>	Paula Parisi	Formato
2008	<i>Novo diálogo</i>	Eliana Santos Brandão	FTD
2011	<i>Para viver juntos — português</i>	Ana Elisa de Arruda Penteado	Edições SM
2014	<i>Português: linguagens</i>	William Roberto Cereja e Tereza C. Magalhães	Saraiva
2017	<i>Universos: língua portuguesa</i>	Rogério de Araújo Ramos	Edições SM
2020	<i>Tecendo linguagens: língua portuguesa</i>	Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida M. Araújo	IBEP

Fonte: Elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

Os procedimentos realizados para a coleta de dados correspondem, em parte, aos mesmos adotados por Coracini (2011) a respeito da preferência pelos exercícios propostos no livro didático de língua portuguesa, e a adaptação dos critérios de Souza (2014) sobre os procedimentos diretamente relacionados à seleção e categorização de exercícios em que se verifica a existência, explícita ou

<sup>4</sup> Os dados dessas coleções, como título da obra, autores, ano de publicação, série a que se destina, editora etc. foram retiradas dos Guias do Livro Didático, material em que constam as resenhas dos livros aprovados no PNLD e que passou a ser divulgado junto com as obras aprovadas desde o ano de 1996 (BRASIL, [2021]).

implícita, de uma abordagem de ensino de gramática nos livros didáticos selecionados para análise.

Assim, tendo como ponto de partida as seções dos livros didáticos que propõem exercícios sobre classe de palavras invariáveis, conforme delineado por Coracini (2011), realizamos o agrupamento de exercícios sobre classes de palavras invariáveis por coleção, formando 8 (oito) grupos de atividades. Dessa reunião, selecionamos e classificamos os exercícios específicos que tratam exclusivamente das classes de palavras invariáveis a partir dos seguintes critérios, adaptados de Souza (2014):

- a) será considerado exercício qualquer sequência que se caracterize por apresentar um comando completo<sup>5</sup> dado ao estudante;
- b) exercícios constituídos por alíneas em forma de comando serão considerados um exercício cada uma;
- c) exercícios com a presença simultânea de mais de uma abordagem de ensino serão considerados possuidores da última abordagem identificada;
- d) exercícios que antecedem à apresentação do conteúdo não serão considerados.

Com o delinear desse procedimento, esperamos distinguir exercícios que são, efetivamente, destinados a avaliar o conhecimento do aluno sobre os conhecimentos gramaticais de exercícios elaborados com o objetivo de avaliar os estudantes em relação a outras habilidades de linguagem na mesma atividade, prática muito comum nos materiais didáticos contemporâneos. Realizada essa etapa, os dados passaram pelo processo de categorização, em que fizemos um agrupamento dos exercícios sobre classes de palavras invariáveis, classificando-os por tipo de abordagem de ensino, conforme apontam Halliday, McIntosh e Stevens (1974), por classe de palavra, por série e por edição do PNLD. Essa classificação é especificamente quantitativa, pois informamos por meio de gráficos e tabelas com

---

<sup>5</sup> Entendemos aqui o termo “comando” conforme Araújo (2017, p. 38): “sequência injuntiva através da qual o enunciador apresenta uma ordem ou dá um comando a ser seguido, a fim de ser alcançado, por parte do interlocutor (aluno), um resultado já previamente esperado, mas que lhe cabe demonstrar”.

números absolutos e percentuais, a quantidade de itens encontrados em cada categoria acima especificada de cada obra didática analisada.

Para a categorização dos exercícios, seguiremos os princípios teóricos que Halliday, McIntosh e Strevens (1974) apontam a respeito do conceito e das características do ensino do tipo prescritivo, descritivo e produtivo, que podem ser sintetizados no Quadro 1:

**Quadro 1** – Critérios de categorização de exercícios prescritivo, descritivos e produtivos

<b>É exercício com abordagem prescritiva quando solicita para:</b>	<b>É exercício com abordagem descritiva quando solicita para:</b>	<b>É exercício com abordagem produtiva quando solicita para:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● corrigir frases ou trechos de texto segundo as regras da gramática normativa;</li> <li>● reescrever frases ou trechos com o elemento gramatical correto;</li> <li>● completar frases ou trechos com os elementos gramaticais corretos;</li> <li>● marcar a palavra, frase ou trecho escrito segundo a norma-padrão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● localizar, identificar ou reconhecer elementos gramaticais;</li> <li>● indicar a classe gramatical de um elemento;</li> <li>● combinar partes de um elemento gramatical;</li> <li>● completar frases ou trechos com elementos gramaticais;</li> <li>● classificar ou substituir elementos gramaticais;</li> <li>● unir frases ou trechos etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● explicar a diferença de significado dos elementos gramaticais;</li> <li>● pesquisar outros elementos gramaticais;</li> <li>● produzir frases ou trechos usando elementos gramaticais;</li> <li>● ampliar frases ou trechos usando elementos gramaticais;</li> <li>● identificar os efeitos de sentido com a substituição ou ausência de elementos gramaticais etc.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

Do *corpus* quantificado, nessa primeira etapa do estudo, realizamos um movimento de análise da coexistência de abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis nos livros didáticos de língua portuguesa durante o período descrito anteriormente. Para isso, desenvolvemos, inicialmente, um gráfico em que apresentamos o quantitativo de exercícios para cada abordagem de ensino das classes de palavras invariáveis a fim de verificar os movimentos de conservação ou de mudança de tais abordagens metodológicas no ensino dos conhecimentos gramaticais.

## **Análise de dados: as abordagens de ensino nos exercícios de livros didáticos**

Com base nos dados obtidos, elaboramos tabelas e gráficos que visam demonstrar, quantitativamente, o tratamento dado ao objeto de investigação deste trabalho, usando como variável o quantitativo de exercícios por abordagem de ensino de língua.

**Tabela 2** – Coleções selecionadas para compor a amostra da pesquisa

<b>ABORDAGEM</b>	<b>VALOR ABSOLUTO</b>	<b>VALOR PERCENTUAL</b>
Prescritiva	0	0,00%
Descritiva	178	44,7%
Produtiva	148	37,0%
Sem abordagem <sup>6</sup>	73	18,3%
<b>Total</b>	<b>399</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

Ao analisar as coleções selecionadas para esta pesquisa, identificamos que todas as obras tratam das classes de palavras invariáveis em seções específicas no volume e, geralmente, apresentam tal conteúdo em forma de blocos de exercícios, intercalando-os com explicações de valor teórico sobre o tópico gramatical. Baseadas, essencialmente, na gramática normativa de base tradicional, tais explicações teóricas são descritivas, às vezes utilizando trechos dos textos que abrem os capítulos como exemplo daquilo que está sendo estudado sobre o conteúdo ou mesmo usando frases soltas para ilustrar as descrições. Na grande maioria dos exercícios, não há preocupação por parte dos autores em estudar o conteúdo gramatical levando em consideração os aspectos discursivos ou performáticos.

Também, são bem comuns, principalmente nas coleções didáticas mais recentes, a proposição de exercícios de gramática intercalados com exercícios que

---

<sup>6</sup> Embora defendamos que todo exercício apresente uma abordagem de ensino, consideramos aqui um exercício “sem abordagem” aquele que não trata explicitamente das classes de palavras invariáveis, foco desta investigação.

procuram desenvolver outras habilidades dos estudantes, atividades essas que foram consideradas “sem abordagem” por não abordarem em seus comandos o estudo das classes de palavras. De maneira geral, esses exercícios buscam desenvolver procedimentos de leitura do estudante.

Os dados obtidos pelo levantamento, ilustrados pela tabela acima, demonstram que há uma predominância, nas obras selecionadas, de exercícios que abordam o tópico das classes de palavras invariáveis de forma mais descritiva, isto é, com foco no funcionamento da língua, em que se busca, com tais exercícios, desenvolver nos alunos as capacidades de não só reconhecer que uma determinada palavra pertence a uma determinada classe, mas categorizá-la no quadro geral das classes de palavras.

Em uma ocorrência menor — porém, considerável —, há exercícios que buscam abordar os tópicos gramaticais usando uma metodologia mais produtiva, ou seja, que busca não só desenvolver a percepção do estudante em saber os sentidos que certa palavra possui no texto em função dos usos, mas amplia a competência comunicativa ao estudar uma mesma palavra e as diferentes situações em que se pode usá-la de forma adequada. Enfim, a tabela revela que não há exercícios ancorados em uma abordagem prescritiva da língua — ao estabelecer padrões mais adequados a outros, conforme asseveram Halliday, McIntosh e Stevens (1974).

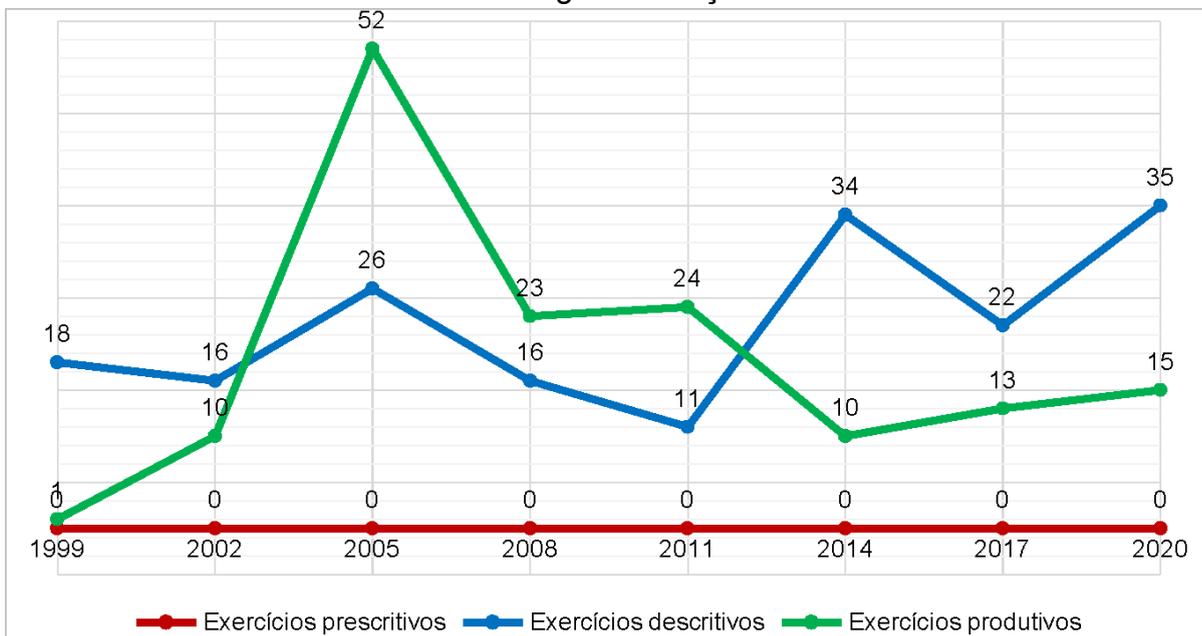
A preferência por uma abordagem descritiva de ensino das classes de palavras manifesta duas consequências inevitáveis. A primeira tem a ver com a visão de linguagem que se desenvolve na sala de aula. Um ensino de língua materna usando a abordagem descritiva pode ser bastante enriquecedor se o objetivo do docente seja o desenvolvimento do raciocínio, como bem pontua Travaglia (2001); porém, como sabemos, se o objetivo do ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa, a descrição, embora seja necessária, não é suficiente para garantir tal competência. As atividades que procuram sistematizar, identificar, reconhecer, mobilizar, classificar e descrever elementos da língua são fundamentais para o conhecimento de como o sistema linguístico funciona, como suas partes se constituem, se classificam e se relacionam,

mas não contribuem de forma direta para que sejam ampliadas as capacidades de comunicação dos estudantes nas diferentes situações de interação social, visto que são necessárias o desenvolvimento de outras habilidades, haja visto , que o ensino do tipo descritivo não é capaz de oferecer.

Como instrumento de (re)produção da cultura, o livro didático não só permite uma produção considerável de conhecimentos em sala de aula, quando de seu uso adequado, como carrega os interesses e as ideologias de uma sociedade historicamente situada. Nesse ponto, muitos fatores podem influenciar os conteúdos e a forma de abordá-los em sala de aula; assim, medir tais fatores é uma tarefa bastante complexa. Porém, entendemos que seja possível observar o impacto de alguns fatores, dentre eles, a força dos documentos oficiais no processo de produção dos materiais didáticos, uma vez que o livro didático também se constitui um reflexo das prescrições que constituem tais documentos governamentais.

Acreditamos que, analisando o comportamento quantitativo de exercícios de determinadas abordagens de ensino ao longo de um período, podem-se vislumbrar as permanências e rupturas que os livros didáticos apresentam quando do ensino das classes de palavras invariáveis. É assim que partimos para a discussão com a apresentação do Gráfico 1, que expressa o movimento quantitativo de exercícios sobre classes de palavras invariáveis de abordagens descritivas e produtivas ao longo das oito edições do PNLD, foco deste estudo.

**Gráfico 1** – Comportamento dos exercícios de classes de palavras  
ao longo das edições do PNLD.



**Fonte:** Elaborado pelo(a/s) autor(a/es).

As informações apresentadas pelo Gráfico 1 trazem várias conclusões que merecem ser comentadas brevemente. Em primeiro lugar, é interessante pontuarmos o movimento do tratamento das classes de palavras invariáveis ao longo dos anos do PNLD de 1999 a 2020. De fato, o gráfico nos confirma a coexistência de duas abordagens no livro didático de língua portuguesa: uma mais descritiva da língua, preocupada em conhecer o funcionamento do sistema linguístico e outra mais produtiva de se estudar a língua, cujas atividades buscam desenvolver diferentes habilidades nos estudantes.

É importante pontuar que a presença de duas abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis ocorre nas coleções de todos os anos abarcados em nossa análise, demonstrando que não se vê uma mudança significativa no sentido de haver, ao longo dos anos, uma preocupação constante na proposição de exercícios mais produtivos do que descritivos. Por outro lado, a ocorrência zero de exercícios prescritivos em todos os anos analisados indica importante acolhimento, por parte dos livros didáticos, das prescrições de documentos oficiais quanto do tratamento mais prescritivo dos elementos constituintes das classes de palavras

invariáveis.

A relação entre práticas permanentes e práticas inovadoras no ensino das classes de palavras invariáveis fica mais evidente quando analisamos, separadamente, cada ano do PNLD selecionado para estudo. No PNLD de 1999, a análise dos exercícios de gramática presentes nos livros que compõem a coleção revela uma preocupação bem acentuada das autoras em trabalhar os mecanismos da língua sem inseri-los em contextos significativos de interação social. Isso quer dizer que as autoras investem pouco no estudo das classes de palavras invariáveis em função do texto e quando o fazem o texto é usado como pretexto para exercícios de classificação de termos e reconhecimento de elementos que pertençam a determinada classe de palavras. No PNLD 2002, por sua vez, apesar de seguir aspectos da coleção anterior, há rupturas, dentre elas a apresentação, antecedendo a explicação do conteúdo, de exercícios de introdução à classe de palavras que será estudada. A estrutura desses exercícios tenta provocar a reflexão linguística, mas a sua grande maioria reporta a uma abordagem descritiva, solicitando a identificação de termos ou a classificação de palavras.

A coleção do PNLD 2005 rompe, consideravelmente, com os aspectos metodológicos tradicionais de ensino da língua. Seguindo em parte o que preconizam os PCN, o trabalho com os elementos constituidores das classes de palavras aqui se baseia, essencialmente, na prática da análise e da avaliação dos elementos a partir de exercícios que solicitam os sentidos de termos e elementos no interior de frases e de trechos de textos. Não há aqui, porém, textos subsidiando os exercícios, estando as análises sucumbidas ao nível do período, contradizendo, nesse caso, os documentos oficiais.

O tratamento dado às classes de palavras invariáveis pelos volumes da coleção do PNLD 2008 assemelha-se bastante à coleção de 2002. Antecedem aqui aos conteúdos e exercícios preparatórios para a exposição teórica; tais atividades, porém, são propostas a partir de uma abordagem descritiva da língua, configurando movimento de permanência metodológica de trabalho com as classes de palavras invariáveis. Embora haja o destaque de exercícios com uma visão descritiva da

língua, ocorrem uma vez ou outra exercícios com abordagem produtiva que levam em conta o contexto de produção do texto, seu objetivo e os sujeitos envolvidos no texto. Eis os movimentos de ruptura na coleção.

A coleção referente ao PNLD 2011 apresenta uma série de rupturas no tratamento das classes de palavras invariáveis. Uma delas consiste na exclusão em seus volumes de uma abordagem, essencialmente, gramatical no estudo da interjeição, já que tal fenômeno não aparece no rol de classes de palavras abordadas pela coleção. Tal fato indica sincronia com o que preconizam não só os documentos oficiais, mas também os estudos linguísticos, que constataam a interjeição como um fenômeno pragmático e não morfológico. É comum nos volumes que compõem a coleção do PNLD 2014 um tratamento bastante significativo das classes de palavras invariáveis, embora ainda tenhamos um tratamento descritivo em alguns exercícios elaborados pelos autores. É visto aqui como uma ruptura a presença de atividades que buscam verificar a função de determinado elemento no contexto de uso ou seus (efeitos de) sentido.

A coleção correspondente ao PNLD 2017 traz aspectos bastante semelhantes aos já discutidos na coleção anterior. Esta é a única coleção que desde o PNLD 2005 apresenta explicitamente o estudo da interjeição, mas sem tratá-la como uma classe de palavras, mas sim como um fenômeno linguístico. Outro aspecto importante da coleção é que o estudo das classes de palavras invariáveis não é apresentado na ordem canônica da gramática tradicional, o que demonstra ruptura e que os autores se preocupam em desenvolver uma reflexão a respeito dos elementos linguísticos, segundo as necessidades que vão aparecendo no estudo da língua.

Por fim, a coleção referente ao PNLD de 2020 demonstra, fortemente, a conjugação de duas abordagens de ensino: uma descritiva e outra produtiva no ensino das classes de palavras invariáveis. Sua observação expõe que os volumes apresentam predomínio em seus exercícios de uma abordagem descritiva de estudo da língua. Eis um aspecto que indica movimentos de permanência no ensino tradicional da língua.

## Conclusão

Amparada pela pesquisa documental, a análise dos exercícios revelou que das três abordagens de ensino identificadas teoricamente por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), duas delas permanecem presentes nos exercícios que compõem a amostra deste estudo: a abordagem descritiva e a produtiva, com predominância da primeira. A análise mostrou ainda que não há a ocorrência de exercícios com viés prescritivo nas coleções adotadas para análise neste estudo, o que significa dizer que os livros didáticos não só conservam a coexistência de abordagens descritivas e produtivas, como há a procura de um equilíbrio delas, estando a abordagem descritiva mais presente nos exercícios que compõem o estudo das classes de palavras invariáveis.

Em relação à abordagem descritiva, a grande maioria dos exercícios se preocupa em desenvolver nos estudantes um estudo da língua do ponto de vista teórico, isto é, tendo como foco a linguística descritiva. As atividades se concentram, nessa perspectiva, em pedir aos alunos a classificação de expressões, o reconhecimento de classes de palavras invariáveis, a nomeação de fenômenos, sem alterar os padrões linguísticos adquiridos pelos estudantes, nem ampliando os usos da linguagem em diferentes contextos de interação social.

Já em relação à abordagem produtiva, notou-se que os autores dos livros didáticos buscam, mesmo que insuficientemente, abordar os conhecimentos sobre as classes de palavras invariáveis em uma perspectiva funcional e discursiva, analisando os elementos linguísticos ora em períodos, ora em trechos de textos. Tal constatação pode ser observada pela proposição de exercícios que buscam fazer com que não só o estudante perceba os sentidos e os efeitos de sentido que os termos evocam na situação específica do exercício ou fora dela, como também propõem a (re)elaboração ou reformulação de frases e textos seguindo as orientações de cunho funcional, buscando as oportunidades de fazer o aluno adequar a sua linguagem de acordo com situações comunicativas propostas pelos autores das coleções constituídas pelo *corpus*.

Os resultados ainda demonstram que, durante os anos de 1999 a 2020, houve movimentos de permanências e de rupturas no que se refere às abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis no livro didático de língua portuguesa. De modo geral, os movimentos de permanência — mais frequentes em todos os anos analisados — se caracterizam pela presença de exercícios com viés descritivo de estudo da língua, além de analisar os componentes linguísticos sem inseri-los em seus contextos de uso, ou mesmo sem usar textos para a realização das análises, uma vez que grande parte dos exercícios tratam dos elementos das classes de palavras no nível da frase e do período.

Já os movimentos de ruptura, embora apresentem mais características percebidas ao longo dos anos, são menos frequentes. Dentro desse aspecto em particular e do período compreendido por essa análise, os exercícios apresentados pelos livros didáticos apresentam momentos de estudo da língua, levando em consideração os sentidos que os elementos linguísticos evocam, bem como de forma mais rara tratam desses mesmos elementos dentro de textos, levando em consideração os contextos de produção dos mesmos.

Com efeito, os dados, de modo geral, vêm comprovar que o ensino de gramática está presente nos livros didáticos de língua portuguesa e, conseqüentemente, é desenvolvido nas salas de aula do ensino fundamental por todo o país. A presença predominante de uma abordagem descritiva no ensino da língua, apesar de contradizer as prescrições dos documentos oficiais, e a presença cada vez maior da abordagem produtiva nos exercícios apresentados pelo livro didático, demonstra que existe uma concepção de linguagem, de ensino, de escola, de sujeito que aprende etc. que está em transformação, resultado no nosso caso das pesquisas em Linguística e que, conseqüentemente, são adotadas tanto pelas esferas que prescrevem o trabalho do professor quanto pelos materiais didáticos que, de uma forma ou de outra, refletem esse momento ímpar de combinação de diferentes abordagens de se compreender a linguagem e as suas manifestações.

## Referências

ANDRADE, E. *Ensino de análise linguística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APARÍCIO, A. *A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

ARAÚJO, D. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programas do livro*. Brasília: MEC, [2021]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CAIXETA, G. *Macacos me mordam! interjeição: uma classe no limbo do sistema linguístico do português brasileiro*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CÂMARA JUNIOR, J. *Estrutura da língua portuguesa*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASTILHO, L. *A abordagem da gramática em material didático do ensino médio*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Pós-Graduação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

CASTILHO, A. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CORACINI, M. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.

GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALLIDAY, M.; MCINTOSH, A.; STREVEENS, P. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

HAUY, A. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.

ILARI, R.; CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M.; KLEPPA, L-A.; NEVES, M. H. M.; LEITÃO, M. L.; BRAGA, M. L.; BASSO, R.; OLIVEIRA, R. P. A preposição. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: palavras de classe fechada*. São Paulo: Contexto, 2015. v. 4, p. 163-310.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 56. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-225.

NEVES, M. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PERINI, M. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola, 2008.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

ROSA, M. *Introdução à morfologia*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, J. *O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, A.; MORAIS, A. Entre tradição e inovação: o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística” em livros didáticos de língua portuguesa. In:

MOTA, R.; SERAFIM, M. S.

Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em livros didáticos de língua portuguesa entre 1999-2020

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5787--Int.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOUZA, F. *Abordagens de ensino de gramática em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

TRAVAGLIA, L. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VAL, M. G. F. C.; MARCUSCHI, B. (org.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

*Recebido em: 30 set. 2022.*

*Aprovado em: 28 nov. 2022.*

*Revisora de língua portuguesa: Sílvia Helena de Freitas Ruiz*

*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*

*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## **Investigando ideologias linguísticas em um material didático de Inglês produzido no CLAC/UFRJ**

### ***Investigating linguistic ideologies in a didactic material produced at CLAC/UFRJ***

### ***Investigando las ideologías lingüísticas en un material didáctico producido en CLAC/UFRJ***

Julianna Ferreira da Silva<sup>1</sup>

 0000-0003-2580-9802

Rogério Casanovas Tilio<sup>2</sup>

 0000-0002-3635-9395

**RESUMO:** É fato dizer que a língua inglesa possui o *status* de *lingua franca* (CANAGARAJAH, 2006), possuindo um número de falantes não nativos maior do que nativos (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006; KACHRU, 1985). Por outro lado, a língua ainda é fortemente associada ao pertencimento a falantes dos Estados Unidos e do Reino Unido, em um período de novo colonialismo (SANTOS, 2020). Pensando a área da Linguística Aplicada como *indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), nos aliamos em práticas problematizadoras (PENNYCOOK, 2004) para questionar ideologias linguísticas (ERRINGTON, 2001; WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004) acerca de falantes nativos de língua inglesa por meio da análise de um material didático desenvolvido no CLAC Inglês (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da UFRJ. Essa pesquisa analisa a primeira tarefa do PTMC (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021) *Decolonizing English*, desenvolvido no último nível do curso regular (Inglês 8) no primeiro semestre de 2022. Neste artigo, por meio de uma análise qualitativa interpretativista, analisamos esse material didático como potencializador de discussões e questionamentos sobre ideologias linguísticas, aproximando alunos de produções literárias marginalizadas e promovendo uma agenda anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2006), de um Inglês como língua não homogênea e plural, empoderando seus aprendizes.

**PALAVRAS-CHAVE:** ideologias linguísticas; língua franca; pós-colonialismo.

**ABSTRACT:** It is true to say the English language has the status of *lingua franca* (CANAGARAJAH, 2006) since there is a greater number of non-native English speakers than native English speakers (GRADDOL, 2006; CRYSTAL, 2003; KACHRU, 1985). On the other hand, the language is still strongly associated with native speakers from the United States

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística Aplicada Interdisciplinar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID: 0000-0003-2580-9802 E-mail: juliannafs@letras.ufrj.br

<sup>2</sup> Professor Associado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Letras (Estudos da Linguagem) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). ORCID: 0000-0002-3635-9395 E-mail: rogeriotilio@letras.ufrj.br

and the United Kingdom in a period of new colonialism (SANTOS, 2020). Considering the area of Applied Linguistics as interdisciplinary (MOITA LOPES, 2006) and transgressive (PENNYCOOK, 2006), we align with problematizing practices (PENNYCOOK, 2004) to question linguistic ideologies (ERRINGTON, 2001; KROSKRITY, 2004; WOOLARD, 1998) about native English speakers through the analysis of a didactic material developed in CLAC-English at UFRJ. This research analyzes the first task of the PTMC (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021), *Decolonizing English*, developed at the last level of the regular course (English 8) in the first semester of 2022. In this article, through an interpretative, qualitative analysis, we investigate this teaching material as an enhancer of discussions and questions about linguistic ideologies, bringing students closer to marginalized literary productions and promoting an anti-hegemonic agenda (MOITA LOPES, 2006) of English language as non-homogeneous and plural, contributing to empowering their learners.

**KEYWORDS:** linguistic ideologies; lingua franca; post-colonialism.

**RESUMEN:** Es un hecho que la lengua inglesa tiene el estatus de lengua franca (CANAGARAJAH, 2006), teniendo un mayor número de hablantes no nativos que de nativos (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006; KACHRU, 1985). Por otro lado, la lengua sigue estando fuertemente asociada a la pertenencia de los hablantes de Estados Unidos y del Reino Unido, en un período de nuevo colonialismo (SANTOS, 2020). Pensando en el campo de la Lingüística Aplicada como indisciplinario (MOITA LOPES, 2006) y transgresor (PENNYCOOK, 2006), nos aliamos a las prácticas problematizadoras (PENNYCOOK, 2004) para cuestionar las ideologías lingüísticas (ERRINGTON, 2001; KROSKRITY, 2004; WOOLARD, 1998) sobre los hablantes nativos de inglés a través del análisis de un material didáctico desarrollado en el CLAC Inglés (Curso de Lenguas Abierto a la Comunidad) de la UFRJ. Esta investigación analiza la primera tarea del PTMC (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021) *Decolonizing English*, desarrollada en el último nivel del curso regular (Inglés 8) en el primer semestre de 2022. En este artículo, a través de un análisis cualitativo interpretativista, analizamos este material didáctico como potencializador de discusiones y cuestionamientos sobre ideologías lingüísticas, acercando a los alumnos a las producciones literarias marginadas y promoviendo una agenda antihegemónica (MOITA LOPES, 2006), de un inglés como lengua no homogénea y plural, empoderando a sus aprendices.

**PALABRAS CLAVE:** ideologías lingüísticas; lengua franca; pós colonialismo.

## Introdução

Nos últimos anos, a noção que a língua inglesa possui o *status* de *lingua franca* (CANAGARAJAH, 2006) se tornou primordial para os estudos dentro da área. Por outro lado, por mais que atualmente vivamos em um mundo em que o maior número de falantes de língua inglesa é não-nativo (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006; KACHRU, 1985), o Inglês ainda é fortemente associado aos seus países de língua materna, a depender de seus *status* político, econômico e social<sup>3</sup>, tal como o

<sup>3</sup> Abrimos um adendo sobre a dependência do *status* social, político e econômico nesta questão, visto que também há países que possuem a língua inglesa como língua oficial do país, devido a processos de colonização, como a Nigéria, mas seus Ingleses não são valorizados da mesma forma comparados aos países “tradicionais”, que representam um ideal sobre o falante nativo da língua.

Reino Unido e os Estados Unidos. Por meio dessa associação persistente, vivemos em um período de um novo colonialismo (SANTOS, 2020). Essa ligação é fortificada na medida em que escolas e cursos de língua sinalizam que ensinam o Inglês americano ou britânico, como se essas fossem as únicas duas variedades possíveis; mesmo quando se referem a "inglês global" ou "inglês internacional", o comprometimento com alguma nação falante do chamado inglês nativo é evidente.

Desse modo, é de extrema importância questionar a associação dessas comunidades à língua inglesa, que apenas servem para fortalecer relações hegemônicas e ideologias linguísticas persistentes, visto que vivemos em “um mundo hibridizado, mestiço e diverso, onde a mistura linguístico-identitária é cada vez mais evidenciada” (MONTEIRO, 2021, p. 42-43). Nesse contexto, as ideologias linguísticas são entendimentos implícitos que determinam a nossa relação com a língua (KROSKRITY, 2004; WOOLARD, 1998).

Para questionar essas ideologias linguísticas, alinhamo-nos à linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) - ou *antidisciplinar* - e transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Isso significa, portanto, questionar o que é dado como natural, engajar na “indisciplina”, e em práticas problematizadoras (PENNYCOOK, 2004). Nesse sentido, é possível refletir sobre relações ideológicas de poder naturalizadas e pensar no que pode ser feito, dentro dessa área interdisciplinar, para ressignificá-las (TILIO, 2019).

A pesquisa reportada neste artigo foi concebida dentro do CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) Inglês da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), do qual a autora foi monitora-professora e monitora-colaboradora. O setor de Inglês do projeto é coordenado pedagogicamente pelo Tilio, também co-autor deste artigo. A pedagogia adotada no curso de Inglês é a do Letramento Sociointeracional Crítico - LSC (TILIO, 2019).

A proposta desse artigo é realizar uma análise qualitativa interpretativa das ideologias linguísticas presentes em um material produzido pelos monitores-colaboradores TILIO, Rhuan Silva e Rahmiel Cordeiro e monitores-professores no primeiro semestre de 2022, no último nível do CLAC/Inglês, o Inglês 8. O material a ser analisado no artigo é parte de um Projeto

Temático de Multiletramentos Críticos, um PTMC (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021), sendo a primeira *task* (tarefa) do projeto intitulado *Decolonizing English* (*Descolonizando o Inglês*). Esse projeto teve como principal objetivo questionar ideologias linguísticas (WOOLARD, 1998) institucionalizadas por meio da literatura, diferentes manifestações culturais, dentre outras mídias.

Na primeira seção, a fundamentação teórica que tornou essa pesquisa possível por meio de um estudo aliado à área da Linguística Aplicada será exposta. Na segunda parte, apresentamos os procedimentos metodológicos e realizamos a análise do material. Por fim, na última seção, trazemos as considerações finais, além de possíveis contribuições da pesquisa para a área da Linguística Aplicada.

## **Ideologias linguísticas e letramento sociointeracional crítico**

Para iniciar, exploramos definições de ideologias linguísticas, conceito crucial na área de ensino de línguas. Segundo Lowy (1987 apud KONDER, 2002), elas são polissêmicas e enigmáticas, de um modo que nenhum outro termo é: há uma diversidade de significados atribuídos a esse vocábulo. No Brasil, por exemplo, a noção de “ideologia” é frequentemente utilizada em propagandas políticas para separar o “certo” do “errado”, sendo frequentemente descrita como prejudicial à sociedade, manchado, por um determinado partido político, quando na verdade, nenhum conhecimento é neutro e sim ideológico (TILIO, 2019).

Podemos identificar a não existência dessa neutralidade facilmente (MOITA LOPES, 2013, p. 22), como na elaboração de leis - ou seja, quais leis são propostas e aprovadas, e o porquê - assim como na escrita de artigos por um determinado estudioso - qual assunto ele deseja estudar, quais teóricos são referenciados, etc.

A base ideológica de pesquisadores, por exemplo, reflete suas visões de língua, da mesma forma que a base ideológica dos elaboradores das leis reflete seus posicionamentos político e suas crenças. Portanto, o processo que envolve a construção de leis, medidas ou documentos norteadores para o ensino linguístico revela o pensar e as visões de língua daquelas pessoas que constroem aquele documento, sendo eles políticos ou especialistas da área de linguagem e que determinam as políticas públicas e práticas escolares. As ideologias linguísticas são “compreensões de como a

linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas como base em como são situadas em certas práticas sócio- históricas” (MOITA LOPES, 2013, p. 22).

Essas ideologias, portanto, são sempre construídas por meio de perspectivas econômicas e políticas (KROSKRITY, 2004), mesmo que implícitas. Um exemplo interessante é o fato de hoje o Inglês ser considerado uma língua global, enquanto há, na história desse termo, um longo histórico de colonialismo e de valorização dos falantes nativos da língua, desde que pertencentes aos Estados Unidos e ao Reino Unido. Desse modo, ao enxergarmos a existência de uma língua global sob uma ótica apenas positiva, esquecemos dessas ideologias implícitas.

Mais ainda, o capitalismo, junto ao neoliberalismo (SANTOS, 2020), possui um grande papel nessa marginalização de sujeitos, uma vez que promove as elites a espaços cada vez mais altos e isolados na sociedade, em que apenas os mesmos detém poder. Além disso, ao nos atentarmos para o fato de que “as mais repugnantes formas de desigualdade e discriminação sociais estão se tornando politicamente aceitáveis” (SANTOS, 2020, p. 7), com muitas nações do mundo sendo lideradas por figuras da extrema-direita, é crucial, enquanto educadores, nos engajarmos nessa discussão.

Sendo assim, alguns teóricos entendem que vivemos em um período chamado pós-colonialismo. Segundo Young (2003), os teóricos pós-coloniais buscam resgatar experiências tradicionalmente silenciadas por discursos dominantes. Para questionar as bases desses pensamentos eurocêntricos, Santos (2020) propõe o conceito de epistemologias do sul, a fim de reinterpretar o que foi dado como verdade absoluta e ressignificá-las, sendo assim uma proposta subalterna, que busca escutar as vozes silenciadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo sistema patriarcal.

Chamamos atenção, ainda, para a definição de Errington (2001, p. 110), para quem as ideologias linguísticas são concepções situadas e parciais do uso da língua, que a entendem de modo incompleto, uma vez que não consideram suas variedades. Para Kroskrity (2004), essas ideologias linguísticas não são únicas: são plurais, pois interseccionalizam classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia, geração etc. De acordo com Monteiro (2021), Kroskrity (2004) elenca, ainda, cinco

dimensões dessas ideologias:

A primeira se refere ao fato de as ideologias linguísticas estarem ligadas aos interesses de um grupo social e cultural específico. A segunda apresenta as ideologias linguísticas como múltiplas. A terceira sugere que membros de um mesmo grupo social podem ter diferentes níveis de entendimento sobre ideologias linguísticas locais. A quarta dimensão estabelece uma ponte entre as estruturas sociais e a linguagem em uso. A quinta e última ressalta o uso das ideologias linguísticas no processo de criação e representação de diversas identidades sociais e culturais. (MONTEIRO, 2021, p. 44-45).

As ideologias linguísticas, nesse sentido, podem ser definidas, segundo a mesma autora, como “construções sociodiscursivas, assim como as identidades sociais”. (MONTEIRO, 2021, p. 42-43). O termo *glotopolítica* (DEL VALLE, 2017), nesse sentido, nos é interessante na medida que trata da investigação das zonas da vida social em que a linguagem e a política se encontram. Mais ainda, para Del Valle (2017) adotar uma perspectiva *glotopolítica* é, assim como na própria Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), uma ação transdisciplinar, questionando regras e protocolos institucionalizados.

Para questionar essas ideologias linguísticas, nos aliamos à Linguística Aplicada, enquanto área de pesquisa mestiça e ideológica (MOITA LOPES, 2006), que contempla outras possibilidades políticas sobre quem somos como sujeitos sociais e chama atenção para sujeitos marginalizados. É possível, desse modo, construir uma agenda anti-hegemônica no mundo globalizado, redescrivendo a vida social e a forma que a conhecemos. As teorias construídas, nesse sentido, devem auxiliar na problematização de relações de poder, diferenças e desigualdades (MOITA LOPES, 2006).

A fim de problematizar essas ideologias linguísticas, analisaremos um material concebido à luz da pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (LSC). Entendemos letramentos como práticas sociais de textos, tanto escritos quanto orais, mesmo que desvalorizados pela sociedade (ROJO; MOURA, 2019). A pedagogia do LSC também se alia ao conceito de Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), que procura dar conta da variedade de textos presentes na sociedade, ao de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016), ao compreender a linguagem como prática social, e a uma visão de aprendizagem alinhada com teorias de base sociointeracional e sociocultural (TILIO, 2015). Nesse sentido, esperamos

construir um espaço de sala de aula em que a realidade não seja vista como uniforme, unilateral e homogênea, e em que significados são (re)construídos e (re)negociados por meio de práticas sociais (TILIO, 2019).

Faremos ainda uso de um texto literário, uma vez que este torna possível que os leitores (re)conheçam novas experiências (COSSON, 2018). Considerando a necessidade de refletir com os alunos sobre a existência de outras variedades linguísticas e questionar ideologias, fazemos uso da capacidade da leitura de transformar as relações humanas (COSSON, 2018).

### ***Decolonizing English***

O material a ser analisado nesse artigo foi utilizado no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), um projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no setor de Língua Inglesa, sendo a primeira tarefa (*task*) de um Projeto Temático de Multiletramentos Crítico, um PTMC (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021) intitulado *Decolonizing English* ("Descolonizando o Inglês") que se propôs a apresentar diferentes ideologias presentes na literatura e na mídia *mainstream* - aqui entendida como a mídia valorizada e mais conhecida pela sociedade de modo geral.

O PTMC (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021) foi desenvolvido em consonância com o programa do curso, que trabalha as unidades 5 (*Literature*), 6 (*English as a Global Language*), 7 (*Culture*) e 8 (*Success*) do livro didático *Voices 4* (TILIO, 2015). Desse modo, o projeto se propõe a promover diferentes produções culturais (especialmente as produzidas em Inglês) que são marginalizadas e que representam diferentes perspectivas de mundo. Ao final do projeto, os alunos deveriam se engajar em uma discussão sobre Inglês como língua global, abordando a problemática sobre a quem pertence a língua inglesa: poderia ser apenas dos colonizadores ou poderia ser também daqueles que foram colonizados?

O material foi desenvolvido perante a pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019) pelos monitores-colaboradores TILIO, Rhuan Silva e Rahmiel Cordeiro e monitores-professores no primeiro semestre de 2022, no

último nível do CLAC/Inglês, o Inglês 8. A análise tem caráter interpretativista (MOITA LOPES, 1994), na medida em que busca questionar ideologias linguísticas sob uma perspectiva da Linguística Aplicada como área indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Iniciamos a análise com reflexões acerca da primeira seção do material, a Contextualização (TILIO, 2018), que abre com a seleção de três recursos visuais, todos que tocam a representação de grupos asiáticos na sociedade. O primeiro recurso é uma manchete retirada do jornal americano *The New York Times*; o segundo é a fotografia de um modelo asiático desfilando em uma passarela de moda com a frase “Eu não sou um vírus” em inglês escrita em seu tórax; a última, por fim, é também uma manchete de um artigo que associa a utilização do termo “vírus chinês” com manifestações de racismo contra grupos asiáticos, conforme mostra a figura 1.

**Figura 1 – Seção "Contextualização" do material**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS  
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE

Student's name: \_\_\_\_\_ GRADE: 10.0  
Monitor: \_\_\_\_\_

English VIII | Head-monitors: Julianna Ferreira and Rhuan Silva. | Term: 2022.1  
Developed by: \_\_\_\_\_  
Material adapted from Rahmiel Cordeiro

PROJECT DECOLONIZING ENGLISH | TASK 1 - WRITTEN COMPREHENSION

**CONTEXTUALIZATION**  
This section will be discussed in class (Google Meet).

1) Pay attention to the images below and discuss:

<p>Source: <a href="https://www.nytimes.com/2020/03/26/us/politics/trump-china-virus.html">https://www.nytimes.com/2020/03/26/us/politics/trump-china-virus.html</a></p>	<p>Source: <a href="https://www.theguardian.com/uk/2020/02/19/no-southern-voices-debate-critique-anti-asian-pov-coronavirus/">https://www.theguardian.com/uk/2020/02/19/no-southern-voices-debate-critique-anti-asian-pov-coronavirus/</a></p>	<p>Source: <a href="https://thecornerstone.com/calling-the-coronavirus-the-chinese-virus-matters-research-connects-the-label-with-racist-bias-178437">https://thecornerstone.com/calling-the-coronavirus-the-chinese-virus-matters-research-connects-the-label-with-racist-bias-178437</a></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

→ What is the main theme of the images?

**Fonte:** Task 1 do PTMC *Decolonizing English*, elaborada pelos autores<sup>4</sup> (2022).

A seleção de tais recursos visuais disponíveis em diferentes páginas da *internet* são pautadas, primeiramente, na teoria de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), visto que são constituídos por diversos modos de

<sup>4</sup> O material foi elaborado em parceria entre os monitores do CLAC Inglês/UFRJ. Seus nomes estão omitidos para preservar suas identidades..

significação além de também serem considerados já conhecidos por parte dos alunos, uma vez que estão presentes em diferentes veículos de comunicação *online*. Em situações de calamidade pública anteriores, segundo Kohatsu, Saito e Andrade (2021), a *internet* ainda não fazia parte do dia a dia da maioria das pessoas no mundo, enquanto em 2020, funcionou como um intensificador de ódio e preconceito contra grupos marginalizados.

Nota-se que, logo no primeiro momento do material, já se busca questionar ideologias naturalizadas sobre grupos asiáticos por meio de perguntas como “nesse contexto da difusão do Coronavírus, como você enxerga as diferentes manifestações de racismo?” e “como essas formas de discriminação podem ser combatidas?” (segundo a figura 2).

### **Figura 2 – Perguntas de discussão da seção “Contextualização”**

- In the context of Coronavirus spread and the mass use of social media, how do you perceive the different manifestations of racism?
- In which ways can these forms of discrimination be combated?

**Fonte:** *Task 1* do PTMC *Decolonizing English*, elaborada pelos autores (2022).

É importante frisar que essas perguntas não pretendem, de modo algum, resolver os problemas que confrontamos ao longo deste material, visto que a Linguística Aplicada indisciplinar não se propõe a prover soluções (MOITA LOPES, 2006). Pretendemos, sim, problematizar tais pressupostos, a fim de pensar alternativas por meio de contextos de uso da linguagem (MOITA LOPES, 2006), mas sem um caráter milagroso e simplista.

Ainda sobre a fundamentação dessa seção do material, é de conhecimento geral que a pandemia de Covid-19 foi a grande responsável na manutenção e no “crescimento da onda de xenofobia contra chineses, descendentes e asiáticos, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil” (KOHATSU; SAITO; ANDRADE, 2021). Desse modo, preconceitos que já eram fundamentados na sociedade, mas por vezes existiam de modo velado, passaram a transparecer escancaradamente. A manutenção desse “perigo amarelo” (URBANSKY, 2018 apud KOHATSU; SAITO; ANDRADE, 2021) pode ser entendida como uma das responsáveis pela institucionalização dessas ideologias sobre pessoas asiáticas, consideradas agentes

de transmissão de uma doença letal.

Tal como analisado por Kohatsu, Saito e Andrade (2021), diversos veículos de comunicação cooperaram para essa narrativa por meio de manchetes sensacionalistas, por exemplo, além da escolha preconceituosa de determinados recursos visuais para ilustrar matérias. Isso também é afirmado por Khalil, Khalil e Caetano Junior (2021), que explicam que em momentos de instabilidade global e/ou econômica, grupos minoritários são os principais afetados em termos de culpabilização (CHEN; TRINH; YANG, 2020). Além disso, figuras políticas e artísticas da sociedade brasileira, como deputados federais, e o Presidente dos Estados Unidos da época, Donald Trump, também serviram para impulsionar essas formas de discriminação contra tais grupos. Como bem colocado por Santos (2020) são consideradas politicamente aceitáveis formas repugnantes de desigualdade e opressão.

É importante notar que o material foi produzido em 2022, ano em que as medidas de combate ao coronavírus, como o uso obrigatório de máscaras em espaços fechados, já haviam sido revogadas. Entretanto, por mais que a pandemia da Covid-19 no Brasil tenha sido apaziguada, é crucial reafirmar que o preconceito com determinadas camadas da sociedade, como a parcela asiática da população, não acabou. Ademais, Chen, Trinh e Yang (2020) nos lembram sobre a necessidade da sociedade ocidental de tratar os asiáticos como não pertencentes, um povo inferior e não civilizado.

Após essa discussão inicial, o aluno é introduzido ao conceito de Pós-colonialismo (YOUNG, 2003), funcionando como instrumento de manutenção de sistemas de opressão como o colonialismo e o imperialismo. O conceito é explorado em um verbete enciclopédico da *Wikipédia*, buscando engajar os alunos a relacionar esse termo com as discussões realizadas anteriormente sobre xenofobia contra grupos asiáticos durante a pandemia da Covid-19. Após esse momento, o aluno assiste um vídeo sobre o conceito de Literatura de diáspora (RAJA; ELLIS; NANDI, 2006), a fim de iniciar uma discussão sobre a relação entre o pós-colonialismo e a produção e consumo de trabalhos literários, de acordo com a figura 3.

### Figura 3 – Segunda e terceira questões da seção “Contextualização”

- 2) You are going to read a fragment of the entry for the word *Postcolonialism* on Wikipedia.
- Based on its name, what do you expect the term to be about?
  - How can you relate the term to the discussions we had previously?

<p><b>Postcolonialism</b></p> <hr/> <p>From Wikipedia, the free encyclopedia</p> <p><b>Postcolonialism</b> is the critical academic study of the cultural legacy of colonialism and imperialism, focusing on the human consequences of the control and exploitation of colonized people and their lands. More specifically, it is a critical theory analysis of the history, culture, literature, and discourse of (usually European) imperial power.</p> <p><small>Adapted from <a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Postcolonialism">https://en.wikipedia.org/wiki/Postcolonialism</a>. Access on August 17, 2021</small></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- 3) Now, we are going to learn more about the term by watching a video from Professor Masood Raja, titled *Postcolonial Concepts: Diaspora*. Watch it carefully and discuss the questions below:

**Fonte:** *Task 1* do PTMC *Decolonizing English*, elaborada pelos autores (2022).

Raja, Ellis e Nandi (2006) explicam que, assim como notado por teóricos pós-coloniais, as culturas dominantes, historicamente, sempre oprimiram os marginalizados, os forçando a se conformar com suas condições e a se negar como indivíduos. Desse modo, ao indagar aos alunos sobre a relação entre esse campo de estudo e trabalhos literários, ideologias tradicionais sobre quem produz literatura são questionadas, uma vez que, ao questionar concepções parciais da língua (Kroskrity, 2004), é possível engajar os alunos em outros meios e possibilidades de entendimento da literatura. Por outro lado, não há grande menção ao termo ideologias linguísticas.

A problematização acerca dessa noção no material, ao considerarmos que é a primeira tarefa do PTMC, parece ser feita de modo não direto. A discussão é realizada por meio da exposição a produções literárias de grupos que vão além dos falantes nativos de inglês do Reino Unido e Estados Unidos. Por meio do estabelecimento de uma relação entre o pós-colonialismo, a produção e consumo de trabalhos literários, é possível que os alunos tragam contribuições sobre a maior valorização de falantes nativos quanto a produções na mídia - sejam elas escritas, como livros e textos, visuais, como em séries de televisão e em filmes, etc, conforme figura 4.

**Figura 4** – Subperguntas da terceira questão da seção “Contextualização”



- How does the professor define *diaspora literature*?
- How can we relate the notion of *postcolonialism* with *diaspora literature*?
- How may a *postcolonial* perspective impact the production and consumption of literary works?

**Fonte:** *Task 1* do PTMC *Decolonizing English*, elaborada pelos autores (2022).

Na próxima seção (figura 5), de pré-leitura, o aluno é informado de que realizará a leitura do conto “*The Mirror*”, de David Hoon Kim. Ele é, então, instruído a realizar a leitura de sua biografia e discutir, baseado na mesma, suas expectativas sobre a história, junto de expectativas sobre tema pós-coloniais, ideias de resistência ao Imperialismo e ao Colonialismo, e uma possível relação entre a vida do autor e suas experiências com a sua produção literária.

**Figura 5** – Perguntas da seção “Pré-leitura”

**BEFORE READING: PREPARING TO READ A STORY**

This section will be discussed in class (Google Meet).

The main text you are going to read in this task is a short story by David Hoon Kim titled “[The Mirror](#)”, featured in the *Flash Fiction* section of *The New Yorker*. **Skim** the text and discuss the following points:

- Based on the title, what do you expect the story to be about?
- What relationship can you imagine between what this text might discuss and the discussions we had about postcolonialism?
  - How may this literary text be filled with resistance ideas against Imperialism and Colonialism?

Based on the impressions you have from a preliminary reading of the text, [check David Hoon Kim's mini biography](#) and answer the following questions:

- What can you tell about the author and his interests? How may his life experiences influence his literary productions?

**Fonte:** *Task 1* do PTMC *Decolonizing English*, elaborada pelos autores (2022).

Logo no primeiro momento, podemos avaliar que a seleção do próprio texto literário também é contrária a textos tipicamente presentes no cânone literário, composto em sua maior parte por homens brancos. É por meio dele que se formavam “antologias e histórias literárias, que ordenavam, hierarquizavam, impunham, por meio da educação, um cânone por épocas.” (RECHOU, 2010, p.

76). Desse modo, esperamos, ao ensinar uma língua adicional, tratar a literatura de forma imbricada com a vida social contemporânea (AMORIM; SILVA, 2020).

Ademais, a seleção de um artista Coreano que nasceu na América do Norte, não branco, bilíngue, que escreve tanto em Francês quanto em Inglês, mostra os objetivos do material de engajar o aluno com uma literatura marginalizada, muitas vezes não vista e contemplada pelo cânone literário. Segundo Monteiro (2021) com base em Kroskrity (2004), as ideologias linguísticas são responsáveis por caracterizar a representação de identidades culturais e sociais - ou seja, ideologias acerca de determinados grupos da sociedade, tais como os marginalizados e minoritários.

Por um lado, o material expõe os alunos a essa discussão, naturalizando a presença desse autor, mas não se aprofunda na problemática da produção de literatura em língua inglesa por grupos não vistos como parte do “falante nativo ideal”, o que poderia ser benéfico para os estudantes, visto que poderia evocar seus conhecimentos prévios sobre que tipo de literatura é valorizada na sociedade.

Um possível outro caminho que o material didático analisado poderia ter seguido é abordar o tema da miscigenação desses grupos na sociedade, visto que muito provavelmente essas pessoas são tratadas de modo a se sentirem deslocadas. Essa discussão seria adequada na pré-leitura do texto, uma vez que é um tema diretamente tratado no conto “*The Mirror*”: o personagem principal é asiático mas adotado por pais dinamarqueses (e a história se passa na Dinamarca).

Não há um tratamento direto sobre ideologias linguísticas nessa seção do material - o que não é um problema; ao contrário, é até mesmo recomendável evitar metalinguagem acadêmica em espaços não acadêmicos, o que não significa que discussões aprofundadas e embasadas não possam ser feitas. Indiretamente, o tema é problematizado por meio da leitura da biografia do autor, uma vez que ele é Coreano e Norte Americano. Uma possível indagação a ser feita no material, para questionar a valorização dos falantes nativos ante os falantes não nativos de Inglês seria “De que forma a nacionalidade do autor pode influenciar no modo como seu Inglês é visto por outros falantes nativos do país?”, “Será que as produções literárias desse autor, mesmo que ele seja nativo dos Estados Unidos, são valorizadas da

mesma forma que as de outros autores?” ou até mesmo “Será que a recepção do público a suas histórias é a mesma da de autores que não tratam desses temas?”

Passamos agora para a seção de leitura, a mais extensa do material. Nesse conto, a vida de dois personagens asiáticos é narrada enquanto os mesmos tentam se adaptar à vida na Universidade de Copenhague, na Dinamarca, em um país em que são marginalizados: o narrador da história menciona que eles são os únicos dois asiáticos na Universidade. Os personagens acabam se envolvendo romanticamente, mas rompem no final do conto - para a personagem feminina, a razão do relacionamento funcionar é o fato deles serem diferentes, enquanto para o personagem masculino, é o fato deles serem extremamente parecidos como indivíduos, muito provavelmente pelas semelhanças em suas ancestralidades.

Essa seção de leitura, conforme figura 6, parte de uma compreensão global (qual a discussão levantada pelo texto, quem é o narrador da história, etc) e depois para uma compreensão detalhada, que vai desde a efeitos de sentido no texto por meio do uso da voz passiva e ativa quanto recursos narrativos, tal como a análise do uso do *past perfect* (passado perfeito) e seus usos. Considerando o objetivo do nosso artigo, que é analisar as ideologias linguísticas no material, chamamos atenção para algumas das questões presentes ao longo da seção: a primeira é a de número II, uma atividade de verdadeiro ou falso com base em informações presentes no texto. Uma das frases a ser analisada pelos alunos diz respeito à pronúncia de certas vogais pela personagem, talvez - isso não é indicado pelo texto - pelo fato do Dinamarquês não ser a primeira língua da mesma.

### Figura 6 – Segunda pergunta da seção “Leitura”

II. Mark the statements below as **True (T)** or **False (F)** according to what the author says in the text. Correct any false statements. ( \_\_\_/1,0 point - 0,25 each)

( ) The vowels' pronunciation of the girl were perceived as weird by the narrator.

( ) There were many Asians studying at Copenhagen University.

( ) The author always knew his relationship with Ditte was not going to last a long time.

( ) Asian women are not characterized in the story by their physical appearance.

**Fonte:** *Task 1* do PTMC *Decolonizing English*, elaborada pelos autores (2022).

Entretanto, embora esse aspecto do texto não seja abordado, seria interessante explorar a identificação de alguém não nativo daquela sociedade por meio de sua pronúncia, ou seja, um sotaque, traçando uma relação com a língua inglesa e seus falantes não nativos ao redor do mundo - o próprio aluno, por exemplo. Essa questão, caso existisse, poderia ser um forte ponto para questionar ideologias linguísticas no que tange a pronúncia e sotaque, muitas vezes vistos como essenciais no aprendizado de Língua Inglesa, em que se valorizam as variedades dos Estados Unidos e Reino Unido. Na pergunta número III (Figura 7), o aluno é indagado sobre a relação entre a experiência do narrador na Dinamarca e sua identificação racial. Novamente, não se menciona diretamente o papel da língua como aspecto determinante de identificação de um indivíduo.

### **Figura 7 – Terceira pergunta da seção “Leitura”**

III. How did the narrator's experience in Denmark affect his racial identification? (\_\_\_\_/1,0 point)

**Fonte:** *Task 1* do PTMC *Decolonizing English*, elaborada pelos autores (2022).

A questão número IV (figura 8), por meio da transcrição de uma passagem do texto, pede aos alunos uma análise sobre a) a percepção do personagem do narrador e da personagem Ditte quanto a suas identificações raciais, e se elas eram parecidas ou diferentes e b) o contraste entre a descrição da personagem Ditte no começo e final da história. A questão V (figura 8) trata sobre as preocupações do narrador quanto ao seu relacionamento com Ditte e a relação com o seu sonho, descrito no final do conto. Pelo fato dos personagens estarem em um ambiente tão distinto, longe de seus familiares, o narrador enxergava Ditte como igual, visto que os dois possuíam origens asiáticas, vendo a personagem como seu *espelho*.

### **Figura 8 – Quarta e quinta pergunta da seção “Leitura”**

IV. The identification between the narrator and Ditte also become the reason they part ways. Pay attention to the fragment below and answer:

“All this time, I had thought of her as a mirror, a strange and beguiling reflection, but it would seem that she had been drawn to me because I was different, a change from all the Danes she had previously dated.”

a) What does this reveal about the narrator’s and Ditte’s perception of their race? Are they similar or different? (\_\_\_/1,0 point)

b) How does the narrator contrast his description to Ditte’s in the start of the story? How does this perception change at the end of the story? (\_\_\_/1,0 point)

V. What were some of the concerns the narrator had with his relation with Ditte? How may these concerns be related to his dream? (\_\_\_/1,0 point)

**Fonte:** Task 1 do PTMC *Decolonizing English*, elaborada pelos autores (2022).

A última pergunta da seção, de número VI (figura 9), pede aos alunos uma reflexão sobre as experiências de vida do autor e o conto, procurando pela existência de convergências entre os dois. Essa pergunta poderia ser melhorada no sentido de ser demasiadamente aberta (quais convergências a questão se refere?), o que pode torná-la mais difícil. Uma possível abordagem seria focar nas línguas faladas pelo autor e na nacionalidade do mesmo, estabelecendo uma relação com os personagens da história, o que poderia ser interessante para a proposta de descolonização das ideologias linguísticas.

### Figura 9 – Sexta pergunta da seção “Leitura”

VI. Based on the author’s background, how would you describe the relationship between his personal trajectory and the short story? Do you see any convergences? (\_\_\_/1,0 point)

**Fonte:** Task 1 do PTMC *Decolonizing English*, elaborada pelos autores (2022)

A última seção do material, a pós-leitura (figura 10), é constituída por uma atividade com três perguntas norteadoras para a discussão. Os alunos deveriam ser instruídos a engajar em uma discussão no *Google Classroom* sobre: 1) “Em seu conto, David Hoon Kim associa alguns aspectos da cultura asiática aos estereótipos esperados por pessoas de outros países. Você acha que essa percepção é totalmente exata?”, 2) “Quais são as consequências sociais desses paradigmas para os personagens da história?” e 3) “Que tipo de ações podem/devem ser tomadas

para nos ajudar a superar esse preconceito? Como podemos relacionar essas ações com a noção de pós-colonialismo, discutida previamente?"

### Figura 10 – Perguntas da seção “Pós-leitura”

#### AFTER READING (1,0 point)

This section will be explained in class (Google Meet), it should be done at a later time, after the activities above, and submitted through Google Classroom.

Keeping in mind the discussions in this task, you will engage in a **discussion forum** on Google Classroom on the following topics:

In his short story, David Hoon Kim associates some aspects of asian culture to the stereotypes expected of people from other countries. Do you think this perception is fully accurate?

What are the social consequences of such paradigms to the characters of the story?

What sorts of actions can/should be taken to help us overcome this prejudice? How can we relate these actions to the notion of *postcolonialism* discussed previously?

**Fonte:** *Task 1* do PTMC *Decolonizing English*, elaborada pelos autores (2022).

Na primeira pergunta, podemos pontuar que o material didático analisado procura estabelecer uma relação de diálogo entre aluno e material, uma vez que não afirma que a percepção é exata ou inexata, abrindo espaço para o estudante apresentar suas hipóteses. Como a *task* (tarefa) está dentro do PTMC, é esperado que o aluno (considerando que o momento de discussão encontra-se no final do material) expresse questionamentos acerca das ideologias linguísticas naturalizadas sobre falantes nativos da língua inglesa. Por outro lado, não fica muito claro qual percepção a pergunta busca questionar.

Ao indagar, na segunda pergunta, sobre os efeitos sentidos pelos personagens da história, é possível que o aluno estabeleça uma relação direta entre as ideologias linguísticas e o impacto causado nas pessoas asiáticas, de forma negativa e prejudicial. Tal abordagem se relaciona bastante com o proposto por Chen, Trinh e Yang (2020), uma vez que a sociedade interpreta as pessoas asiáticas como não pertencentes na sociedade. Por fim, o material, com a última pergunta, busca trazer ações reais e indo além da simples emissão de opinião (MARTINS; SAMPAIO; TILIO, 2021) para combater esse preconceito na sociedade. Chamamos atenção para o uso da palavra “preconceito”, usada pela primeira vez no material - ao considerar que esse é o momento final da atividade, já se nomeia esse fenômeno. Por fim, busca relacionar essas ações com a noção de pós-colonialismo (RAJAGOPALAN, 2005), abordada previamente.

A análise, alinhada à Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) nos mostra que os materiais desenvolvidos sob essa perspectiva não estão apenas comprometidos com o ensino de línguas adicionais, mas também com a “problematização de imbricações de poder, diferença e desigualdade.” (MOITA LOPES, 2006)

## Conclusão

Esse artigo teve como objetivo investigar como um material didático produzido no CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade)/Inglês da UFRJ para integrar o PTMC *Decolonizing English*, pode potencializar discussões acerca do questionamento de ideologias linguísticas. O processo investigativo nos leva a conclusão de que o material apresenta aos alunos outras produções textuais que vão além do cânone literário, ou seja, os aproxima de grupos marginalizados da sociedade, falantes de inglês.

É por meio de materiais como esses que conseguimos, segundo Moita Lopes (2006), contemplar “outras histórias sobre quem somos ou formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas” (MOITA LOPES, 2006, p. 27). Desse modo, construímos uma agenda anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2006) na medida em que reescrevemos a história de produções textuais trabalhadas, no nosso caso, em materiais didáticos de Inglês como Língua Franca (ILF). Como o material é a primeira tarefa de um PTMC, ele acaba por não mencionar o termo *ideologias linguísticas* diretamente, uma vez que tem caráter introdutório ao tema do projeto, que é descolonizar o Inglês, além de evitar um uso desnecessário de linguagem acadêmica em um espaço educacional.

Além disso, a escolha do texto literário a ser lido pelos alunos, junto do trabalho com seu ator e a reflexão sobre o preconceito que grupos asiáticos sofrem na sociedade, traz fortes questionamentos acerca das ideologias linguísticas, possibilitando que os alunos tenham uma forte base para as discussões que virão a seguir no PTMC. O material acerta ao questionar o papel hegemônico da língua inglesa, evocando questionamentos acerca do Inglês como uma língua não

homogênea e plural, buscando empoderar os aprendizes que o utilizam.

## Referências

AMORIM, M. A.; SILVA, M. R. L. O ensino de literaturas na Linguística Aplicada brasileira. *Raído*, Dourados, v. 14, n. 36, p. 163–189, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11695>

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in english as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, London, v. 26, p. 197-218, 2006.

CHEN, H. A.; TRINH, J.; YANG, G. P. Anti-Asian sentiment in the United States - COVID 19 and history. *The American Journal of Surgery*, New York, v. 220, n. 3, p. 556-557, 2020.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEL VALLE, J. Glotopolítica y teoría del lenguaje. In: DEL VALLE, J. *AGLO: anuario de glotopolítica*. Buenos Aires: Editorial Caboria, 2017.

ERRINGTON, J. Colonial linguistics. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, v. 30, p. 19-39, 2001.

GRADDOL, D. *English next: why global english may mean the end of 'english as a foreign language'*. London: British Council, 2006.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: Quirk, R.; Widdowson, H. (ed.). *English in the world: teaching and learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KHALIL, O. A. K.; KHALIL, S. S.; CAETANO JUNIOR, E. Xenofobia: um velho sintoma de um novo coronavírus. *Revista Thema*, Pelotas, v. 20, p. 132-142, 2021.

KOHATSU, L. N.; SAITO, G. K.; ANDRADE, P. F. Imigração, mídia e xenofobia: a ameaça imaginária em questão. In: SILVA, P. F.; BORZUK, C. S.; GONÇALVES JUNIOR, G. *Teoria crítica, violência e resistência*. São Paulo: Blucher, 2021. p. 125-146.

KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2002.

KROSKRITY, P. V. Language ideologies. *In: DURANTI, A. (org.). A companion to linguistic anthropology*. London: Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

MARTINS, G.; SAMPAIO, T.; TILIO, R. Projetos temáticos de multiletramentos críticos: olhares sobre um instrumento pedagógico concebido à luz do letramento sociointeracional crítico em um projeto de extensão. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 1-17, 2021.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI?. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Editora Parábola, 2013. p.18-52.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MONTEIRO, M. N. Investigando ideologias linguísticas sobre o “falante nativo” em um livro didático local de inglês: uma análise de base documental. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 49, p. 41-64, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/2237.759X.2021V49.54142>

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics. *In: DAVIES, A.; ELDER, C. (ed.) The handbook of applied linguistics*. Malden: Blackwell Publishing, 2004. p. 784-807.  
PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

RAJA, M. A.; ELLIS, J. W.; NANDI, S. *The postnational fantasy: essays on postcolonialism, cosmopolitics and science fiction*. McFarland: McFarland Books, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 21, p. 11-20, 2005.

RECHOU, B. R. Educação literária e cânone literário escolar. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 75-79, jul./set. 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

TILIO, R. O livro didático contemporâneo: apresentação de uma proposta. *In: MACIEL, R.; TILIO, R.; JESUS, D.; CHAVES, A. (org.). Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes, 2018. p. 261-297.

TILIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. *In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (org.). Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes, 2019. p. 187-210.

TILIO, R. *Voices*. São Paulo: Richmond, 2015. v. 4.

WOOLARD, K. A. Introduction: language ideology as a field of inquiry. *In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRIT, P. V. (org.). Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 3-47.

YOUNG, R. *Postcolonialism: a very short introduction*. Oxford: Blackwell. 2003.

*Recebido em: 28 set. 2022.*

*Aprovado em: 29 jan. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Silvia Helena de Freitas Ruiz*

*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*

*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*

## **Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis**

***Linguistic analysis and critical literacies: possible interfaces***

***Análisis lingüístico y literacidades críticas: posibles interfaces***

Lucas dos Santos Costa <sup>1</sup>

 0000-0002-9698-4838

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça <sup>2</sup>

 0000-0001-7903-5895

**RESUMO:** Este artigo discute, de forma exploratória, possíveis interfaces entre práticas de *análise linguística* (AL) e a perspectiva dos letramentos críticos, com vistas a uma educação emancipatória (FREIRE, 1989), que invista na formação crítica dos estudantes. O percurso metodológico adotado neste trabalho de natureza bibliográfica consistiu da apresentação da perspectiva dos letramentos críticos (JANKS, 2000, 2010, 2012, 2013; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; LUKE, 2012; LUKE; WOODS, 2009), buscando elaborar uma visada que os relacione ao trabalho com língua(gens) na escola. Foram ainda trazidos à discussão aspectos relacionados ao que se compreende por *práticas de análise linguística*, tanto a partir de estudos acadêmicos (BEZERRA; REINALDO, 2020; GERALDI, 1999; MENDONÇA, 2022) quanto de referenciais curriculares brasileiros (BRASIL, 1998, 2018) e, então, foram estabelecidas relações entre os letramentos críticos e a proposta de trabalho com práticas de AL. Ainda que originadas em tempos e espaços de produção do saber distintos, essas perspectivas mencionadas, na educação básica, dialogam muito proximamente no que tange ao importante papel da reflexão sobre a língua(gem) nas práticas escolares contemporâneas e aos princípios formativos envolvidos nessa reflexão.

**PALAVRAS-CHAVE:** análise linguística; ensino de português; letramentos críticos.

**ABSTRACT:** This article discusses, in an exploratory way, possible interfaces between linguistic analysis (LA) practices and the perspective of critical literacies, with a view to an emancipatory education (FREIRE, 1989), which invests in the critical formation of students. The methodological path adopted in this bibliographic work consisted of presenting the perspective of critical literacies (JANKS, 2000, 2010, 2012, 2013; KALANTZIS; COPE;

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduado em Letras - Licenciatura em português, inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade de Gurupi (UnirG). E-mail: lucascostalettras@gmail.com.

<sup>2</sup> Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: mendonca.mrs@gmail.com.

PINHEIRO, 2020; LUKE, 2012; LUKE; WOODS, 2009), seeking to elaborate a view that relates them to work with language at school. Aspects related to what is understood by *linguistic analysis practices* were also brought up for discussion, both from academic studies (BEZERRA; REINALDO, 2020; GERALDI, 1999; MENDONÇA, 2022) and from Brazilian curricular references (BRASIL, 1998, 2018). Then, relations were established between critical literacies and the proposed work with LA practices. Although originated in different times and spaces of knowledge production, these mentioned perspectives, in basic education, dialogue very closely in relation to the important role of reflection on language in contemporary school practices and the formative principles involved in this reflection.

**KEYWORDS:** linguistic analysis; portuguese teaching; critical literacies.

**RESUMEN:** Este artículo discute, de manera exploratoria, posibles interfaces entre las prácticas de análisis lingüístico (AL) y la perspectiva de las literacidades críticas, con miras a una educación emancipadora (FREIRE, 1989), que invierte en la formación crítica de los estudiantes. El camino metodológico adoptado en este trabajo bibliográfico consistió en presentar la perspectiva de las literacidades críticas (JANKS, 2000, 2010, 2012, 2013; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; LUKE, 2012; LUKE; WOODS, 2009), buscando elaborar una visión que las relacione con el trabajo con la(el) lengua(je) en la escuela. También se discutieron aspectos relacionados con lo que se entiende por *prácticas de análisis lingüístico*, a partir de estudios académicos (BEZERRA; REINALDO, 2020; GERALDI, 1999; MENDONÇA, 2022) y de referentes curriculares brasileños (BRASIL, 1998, 2018). Luego, se establecieron relaciones entre las literacidades críticas y la propuesta de trabajo con prácticas de AL. Aunque originadas en diferentes tiempos y espacios de producción de conocimiento, las perspectivas mencionadas, en la educación básica, dialogan muy de cerca en relación a el importante papel de la reflexión sobre la(el) lengua(je) en las prácticas escolares contemporáneas y a los principios formativos que en esa reflexión se involucran.

**PALABRAS CLAVE:** análisis lingüístico; enseñanza del portugués; literacidades críticas.

## Introdução

Investir na formação crítica dos estudantes não é um objetivo novo na educação brasileira e perpassa todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 1998, 2018). Tal investimento, no componente de Língua Portuguesa, traduz-se na preocupação com práticas de leitura que expandam os horizontes apreciativos dos estudantes, em diálogo com suas experiências, realidades e percepções. A perspectiva dos letramentos críticos, essencialmente, busca promover a formação de cidadãos que refletem criticamente sobre a produção de significados, em discursos que esses sujeitos produzem, consomem e/ou compartilham. A relevância dessa perspectiva corrobora-se na contemporaneidade, diante da emergência de processos de produção e negociação de sentidos, intensificados em meio aos fluxos de informação e comunicação na *web*, junto à maior conectividade via aparelhos



móveis e à maior participação em redes sociais, nas mídias digitais. Nesse contexto, constantemente, há relações turvas entre signo e significado, entre opinião de celebridades ou de políticos e afirmações científicas, bem como entre eventos reais e suas representações (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018). De fato, discursos poderosos permanecem a nos falar e a falar por meio de nós. Muitas vezes, é possível que sejamos agentes de sua distribuição inconscientemente. Dentre os discursos disseminados, muitos propagam desinformação, ódio e ataque, inclusive, a práticas ou critérios tradicionais do jornalismo impresso, jornalismo de radiodifusão e ciência por pares. Muitos são reacionários e colaboram para mobilizar oposição, questionar e desestabilizar o poder (JANKS, 2012).

Essa complexa e conflituosa arena de produção de significados não pode mais ser ignorada na escola e deve se configurar como objeto privilegiado do trabalho voltado não só para a leitura/recepção e produção de textos, mas também, para a reflexão sobre linguagem(ns) nessa instituição, tal como preconizam as propostas de realização de práticas de *análise linguística* (AL), numa visada que privilegie a formação crítica para atuação cidadã nos diversos contextos sociais.

As práticas de AL têm sido referenciadas como um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa em documentos oficiais curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018)<sup>3</sup> e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), bem como em produções acadêmicas voltadas à formação de professores da Educação Básica. Nota-se que, embora a repercussão desses documentos e estudos acadêmicos que tratam das práticas de AL já tenha provocado algumas mudanças no tratamento da reflexão sobre fenômenos linguísticos, seja na produção de materiais didáticos, ou nos discursos de professores, as práticas pedagógicas relacionadas a esse componente curricular, por vezes, ainda privilegiam a norma e/ou a descrição estrutural, com baixo investimento nas relações com o plano textual-enunciativo. Percebe-se, em certos materiais didáticos, uma disjunção entre a exploração dos elementos linguísticos e

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, teceremos apenas breves considerações sobre o componente “semiótico” para o qual aponta a BNCC com a designação das *Práticas de análise linguística/semiótica* como eixo organizador do ensino de língua, devido à limitação de espaço.



abordagens de leitura e escrita de caráter enunciativo (BEZERRA; REINALDO, 2020)<sup>4</sup>. Por outro lado, já existe, em vários contextos escolares (CORREIA NETO, 2020; TENÓRIO; SILVA, 2016), bem como em livros didáticos (OLIVEIRA, 2018), a junção de abordagens pedagógicas mais tradicionais com outras mais próximas do que se pretende com a perspectiva do trabalho com práticas de AL, a qual se insere, de forma abrangente, em um projeto de educação emancipatória, conforme explanaremos em tópicos seguintes.

Esse panorama evidencia a necessidade de que as práticas de AL sejam melhor compreendidas e exploradas na formação de professores, inclusive, em atividades práticas, e mais investigadas no discurso acadêmico, nos documentos oficiais que reverberam estudos acadêmicos e nas percepções, discursos e práticas de ensino-aprendizagem, desenvolvidas/orientadas por professores da Educação Básica.

Em paralelo a isso, cremos ser necessário ampliar a compreensão sobre o papel da reflexão sobre as linguagens na escola para a formação de crianças, jovens, adultos e idosos. Isso porque os diversos textos, constituintes de práticas de *novos (multi)letramentos* (ROJO; MOURA, 2019), com os quais professores e alunos lidam no cotidiano cada vez mais envolvem em sua materialidade recursos de várias semioses, os quais, integradamente, produzem sentidos. A análise dos textos precisa, então, muitas vezes, mobilizar conhecimentos sobre várias semioses, ou seja, deixa de ser puramente linguística para ampliar seu escopo e tratar de outras linguagens. Ainda assim, nas aulas de Língua Portuguesa, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), a prioridade deve ser para a escrita e o oral, isto é, para o uso da língua/linguagem verbal<sup>5</sup> nessas duas modalidades, sem desconsiderar que elas

---

<sup>4</sup> Reconhecemos que a elaboração de materiais didáticos sofre influência de relações mercadológicas, já que, na elaboração desses materiais, busca-se tanto a sua aprovação nos programas governamentais, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), quanto a sua escolha por parte dos docentes, o que exige pensar em um material efetivamente “utilizável”. Isso impacta a seleção de objetos de ensino e a sua abordagem, muitas vezes, abrindo-se mão de certos princípios pedagógicos – como uma abordagem menos convencional na reflexão sobre língua(gens) – em função de maior aceitação pelos prováveis usuários da obra.

<sup>5</sup> Em nota de rodapé, no trecho introdutório da seção do componente Língua Portuguesa, o documento indica que o trato maior é com os novos letramentos e a cultura digital, tão somente devido “ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados.” (BRASIL, 2018, p. 69). Segundo o

não ocorrem separadas de outros modos de produção de significados. Esse fato evidencia a importância da reflexão sobre o componente linguístico nas denominadas *práticas de AL/semiótica*, agora eixo organizador do currículo de Língua Portuguesa.

Diante disso, neste artigo, buscamos tecer possíveis relações entre práticas de AL e letramentos críticos, em caráter exploratório. Nossa pesquisa é bibliográfica e discutirá alguns conceitos, pressupostos e fundamentos relacionados às interfaces entre AL e letramentos críticos.

### **Letramentos críticos: ler e escrever a palavra e o mundo**

Discutir o conceito de *letramentos críticos* demanda considerar que existem várias abordagens, tanto do ponto de vista de sua história quanto de seus fundamentos. Abordagens para os letramentos críticos refletem contextos regionais, políticos e culturais variados de produção e (re)apropriação de conceitos a elas concernentes, tendo como precursor o trabalho de alfabetização crítica de Paulo Freire<sup>6</sup>. Têm sido desenvolvidas a partir de um amplo espectro de formulações teóricas, conforme apontam Luke e Woods (2009) e Luke (2012), desde a análise linguística e gramatical assentada na linguística crítica, teorias feminista, pós-colonial, pós-estruturalista e racial crítica; passando por estudos culturais e da mídia; e por modelos cognitivos e retóricos.

Desse modo, os letramentos críticos são um projeto educacional teoricamente diverso (LUKE; WOODS, 2009), já que se constituem historicamente, na visão de

---

documento, os quadros de habilidades nele expostos, após esse trecho, atestam ainda a primazia dada à escrita e ao oral.

<sup>6</sup> Como o termo *literacy* pode ser usado, na língua inglesa, para se referir tanto à alfabetização quanto a letramento, autores, como Janks (2013) e Luke e Woods (2009), reconhecem Paulo Freire como quem desenvolveu a primeira abordagem do que viria a ser chamado de letramento crítico. Consideramos, junto a Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), que Freire (2020) [1968] foi um precursor dos estudos dos letramentos, embora não tenha empregado o termo “letramento”. A alfabetização crítica de Freire (2020) aproxima-se da versão “forte” de letramento (SOARES, 2009). É mais ampla que o sentido estrito de alfabetização, de viés linguístico-pedagógico, como a ação de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever. Dialoga com a perspectiva crítica no letramento e contribui, principalmente, para a formação de sua tendência sociopolítica (cf. CASSANY; CASTELLÀ, 2010). É parte de uma educação popular, voltada especialmente a adultos trabalhadores e com raízes no marxismo, visando a desenvolver, por meio do ensino da leitura e da escrita, a consciência crítica dos educandos acerca de sua realidade de opressão e a emancipação desses educandos, ao transformarem essa realidade.

Luke (2012), como trabalhos em progresso, não possuindo um modelo universal ou correto. Por essa razão, o conceito de letramento crítico é necessariamente contingente e não pode abranger todas as suas versões.

No campo escolar, os letramentos críticos são uma orientação abertamente política e social para a aprendizagem, o ensino e o conteúdo ideológico, cultural e sociolinguístico do currículo (LUKE, 2012). Podem ser desenvolvidos em várias disciplinas/componentes curriculares, inclusive, a(o) de linguagem (*language and arts curriculum*). Consoante a isso, para Luke (2012), o modo como educadores produzem e utilizam as ferramentas, as atitudes e as filosofias/bases teóricas desses letramentos é completamente contingente, pois “depende das relações de poder cotidianas entre estudantes e professores, suas lutas e problemas vividos e [...] da criatividade profissional dos educadores em navegar pelos contextos locais habilitadores ou desabilitadores da política” (LUKE, 2012, p. 9, tradução nossa)<sup>7</sup>. Acrescentaríamos as pressões e o poder exercido pelo *Estado pedagogo* (LESSARD, 2008), no que tange à implementação e ao desenvolvimento curricular, quando friccionados com os princípios da autonomia docente preconizada também em diretrizes estatais (BRASIL, 2019).

Tal complexidade significa que os contextos locais permitem ou não o tratamento de certos temas, ou a realização de certas ações sociais. Assim, para que o trabalho educacional com letramentos críticos seja significativo, é preciso que esse leve em conta o contexto sócio-histórico e político em que ocorre e seja ágil o suficiente para que se altere, conforme a situação (JANKS, 2012). Os letramentos críticos podem tratar de questões globais, como direitos humanos universais ou aquecimento global. Também, podem se dirigir à comunidade local, já que além de evocarem intervenções internacionais ou decisões sobre as quais muitos de nós temos pouca ou nenhuma influência direta – referentes ao que Janks (2010, 2012) chama de *Política*, com *P* maiúsculo – requerem pequenas ações, localmente situadas, concernentes ao que a autora denomina *política*, com *p* minúsculo, ou

---

<sup>7</sup> “It depends upon students’ and teachers’ everyday relations of power, their lived problems and struggles, and [...] on educators’ professional ingenuity in navigating the enabling and disabling local contexts of policy.”

seja, a política cotidiana que envolve as pequenas decisões que realizamos constantemente e que nos fazem ser quem somos.

A abordagem pedagógica dos letramentos críticos, elaborada por Janks (2000, 2010, 2012, 2013), receberá aqui maior foco, pois além de não se limitar ao trato com temas de realidades específicas locais, também permite ser ancorada em práticas escolares bastante disseminadas no território brasileiro, o que discutiremos mais adiante. Para a autora,

Essencialmente, o letramento crítico consiste em possibilitar que jovens *leiam* tanto a palavra quanto o mundo em relação ao poder, à identidade, à diferença [essas duas últimas são contempladas pela questão da diversidade] e ao acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Trata-se também de *escrever* e reescrever o mundo: trata-se de design e re-design. O letramento crítico, desde seu início na obra de Paulo Freire (1972), vinculou a alfabetização a uma política de autoempoderamento e a uma ética do cuidado (JANKS, 2013, p. 227, grifo da autora, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Nessa perspectiva, os letramentos críticos envolvem *leitura, desconstrução, design e redesign* dos textos/discursos<sup>9</sup>, indissociáveis da vida e do mundo. Assim, têm em conta que “a linguagem nos produz como tipos particulares de sujeitos humanos e que as palavras não são inocentes, mas trabalham para nos posicionar” (JANKS, 2013, p. 227, tradução nossa)<sup>10</sup>. Igualmente, “nosso mundo – geográfica, ambiental, política e socialmente – não é neutro ou natural. Ele foi formado pela história e moldado pela humanidade” (JANKS, 2013, p. 227, tradução nossa)<sup>11</sup>.

No que tange ao desenvolvimento da leitura e das capacidades de *desconstrução* de textos, no bojo dos processos de produção e negociação de

<sup>8</sup> “Essentially, critical literacy is about enabling young people to *read* both the word and the world in relation to power, identity, difference [these last two are contemplated by the issue of diversity] and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about *writing* and rewriting the world: it is about design and re-design. Critical literacy, from its inception in the work of Paulo Freire (1972), linked literacy to a politics of self-empowerment and an ethics of care.”

<sup>9</sup> Na ótica de Janks *et al.* (2014), os discursos são modos construídos socialmente de ler e falar das comunidades e são vinculados a práticas, valores e crenças dessas comunidades, isto é, são maneiras de falar “sobre coisas e eventos usadas em nossas próprias comunidades. [...] [São] formas de pensamento de senso comum de nossas comunidades e sobre o mundo” (JANKS *et al.*, 2014, p. 3, tradução nossa), que “falam” através de nós, ou seja, que reproduzimos nos textos que criamos.

<sup>10</sup> “[...] language produces us as particular kinds of human subjects and that words are not innocent, but instead work to position us.”

<sup>11</sup> “[...] our world – geographically, environmentally, politically and socially – is not neutral or natural. It has been formed by history and shaped by humanity.”

sentidos que caracteriza os novos multiletramentos e os letramentos críticos, Janks (2013) elege três dimensões centrais a serem consideradas: *poder, diversidade e acesso*.

Quanto ao *poder*, os letramentos críticos se tornam desafiadores ao se preocuparem com a consciência e a percepção acerca das maneiras como a linguagem pode ser e é utilizada para manter e desafiar maneiras existentes de poder, e como os significados dominantes podem ser questionados, revistos e, eventualmente, mudados. Um princípio de base é o de que, em qualquer relação desigual de poder, de dominação, há opressores e oprimidos. O que é valorizado, em uma sociedade, se relaciona com o modo como as pessoas nela alcançam destaque, o que pode atender a critérios, por exemplo, de masculinidade, da cor da pele, de variedade linguística, de riqueza, de idade, a depender da sociedade (JANKS *et al.*, 2014).

Em relação à *diversidade*, Janks *et al.* (2014, p. 6, tradução nossa) entendem que as “pessoas que crescem em comunidades diferentes, aprendem línguas distintas e convenções sociais e linguísticas diversas. [...] São expostas a diferentes discursos e encampam diferentes crenças e valores”<sup>12</sup>. Embora nossa percepção não seja tão otimista, já que tais diferenças podem incitar conflitos, reconhecemos que elas também podem produzir a diversidade humana e a variação nos modos de as pessoas construírem e vivenciarem o mundo. Nos letramentos críticos, as diferenças entre os discursos podem ser recursos produtivos e essenciais para a inovação e não necessariamente a causa de conflitos. Ao lidarem com novos discursos, os alunos são instados a conhecer e a produzir formas adicionais e alternativas de estar no mundo, podendo vir a (re)elaborar suas identidades sociais. Essa parece ser uma das apostas formativas centrais quando se busca relacionar letramentos críticos e práticas de AL, extrapolando em muito a ampliação de capacidades analíticas aplicadas a textos e discursos.

Concernente ao *acesso*, as autoras destacam algumas questões a considerar:

---

<sup>12</sup> “People who grow up in different communities learn different languages and different social and linguistic conventions. [...] They are exposed to different discourses and have different beliefs and values.”

*Quem tem o tipo de educação necessária para uma qualificação profissional? Como proporcionar o acesso dos alunos a essa educação? Quem obtém acesso à norma de prestígio? Quem tem acesso ao conhecimento valorizado socialmente? Como possibilitar aos alunos o acesso a esse conhecimento?* Além disso, o acesso é afetado também pelo modo como aprendemos e como somos ensinados, pois pessoas diferentes têm estilos diferentes de aprendizagem, diferentes atitudes, habilidades, interesses, níveis de concentração e modos de falar (JANKS *et al.*, 2014).

A noção de *design* vem da pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000) e trata da atividade semiótica, com seu potencial inovador e produtivo; e como um processo<sup>13</sup> que envolve uma multiplicidade de recursos (*designs*<sup>14</sup>) disponíveis, em diversas culturas e constituintes dos diversos sistemas semióticos e seus modos de produção de significados: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Tais *designs* disponíveis são mobilizados em crescente complexidade e inter-relação na contemporaneidade. Especificamente, os *designs* disponíveis nos modos escrito e oral, consoante suas singularidades, correspondem aos recursos do sistema linguístico-discursivo. Nesse processo, a capacidade de mobilizar signos e símbolos abstratos (como os linguísticos e os matemáticos) dá vantagem aos humanos, em um mundo onde a competência para criar conhecimento e produtos bem planejados/designados é o que produz riqueza (JANKS *et al.*, 2014).

As práticas de *design* e *redesign*, concebidas por Janks *et al.* (2014), respectivamente, como *produção* e *reconstrução* de textos, podem ter primazia em projetos de ações éticas e cidadãs, com propósito de promover, democraticamente,

---

<sup>13</sup> Nesse caso, o *design* é concebido como verbo, apontando para um ato de representação: pensar ou dizer consigo mesmo, construindo sentidos para si próprio; de interpretação, pensar ou dizer para si mesmo o que acha que outra(s) pessoa(s) comunicou(caram) e, assim, representar a mensagem dessa(s) pessoa(s), construindo sentidos sobre essa mensagem; e um ato de comunicação: criar textos, construindo significados em interação com outra(s) pessoa(s), ou seja, dirigidos a esse(s) indivíduo(s), influenciando o seu universo de significados (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

<sup>14</sup> Aqui, o *design* é usado como substantivo, indicando a forma, estrutura e componentes dos diversos modos de produção de sentidos e como esses recursos se conectam, por exemplo, um texto escrito com um som e/ou com uma imagem em movimento ou estática (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

solução de problemas e justiça social em escolas e comunidades, podendo envolver mais de uma disciplina escolar. Exemplos mencionados por Janks *et al.* (2014) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) envolveriam a mobilização contra a poluição de um rio da cidade, contra o *bullying*, pela criação de rampas para cadeirantes, contra o aquecimento global, etc. Tais sugestões remetem ao conceito de *projetos de letramento*, conforme Kleiman (2000, p. 238) os circunscreve:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Tais projetos são baseados em demandas da comunidade e agenciados nas práticas escolares de leitura, produção de textos e reflexão sobre a linguagem, o que implica um processo de escuta atento à comunidade escolar para conhecer e validar os interesses e necessidades daquele coletivo.

Em termos gerais, Janks (2000, 2013) defende que, no trabalho com os letramentos críticos, a interdependência<sup>15</sup> entre as dimensões de poder/domínio, diversidade, acesso e *design/redesign* é crucial, ou seja, essas dimensões não podem ser tratadas como empreendimentos separados e estanques. Essa interdependência é necessária porque qualquer uma das quatro sem outra cria um desequilíbrio problemático. Em outras palavras:

Teoria de gênero sem criatividade corre o risco de reificar gêneros existentes; desconstrução sem reconstrução ou *design* reduz a agência humana; diversidade sem acesso marginaliza os alunos. Domínio sem diferença e diversidade perde as rupturas que produzem contestação e mudança (JANKS, 2000, p. 178, tradução nossa)<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Janks (2000, 2013) apresenta as quatro dimensões em um enquadramento que enfatiza a interdependência entre elas. Por limitações de espaço, não trataremos desse enquadramento aqui, mas notamos que uma investigação acerca dessas dimensões interdependentes, relacionadas a experiências pedagógicas que abranjam práticas de AL, nos parece produtiva, inclusive, em pesquisas de campo, visto que nessas experiências podem ser consideradas questões diversas quanto a tais dimensões.

<sup>16</sup> “Genre theory without creativity runs the risk of reifying existing genres; deconstruction without

É preciso tecer, entre essas dimensões, diferentes movimentos complexos, que busquem informar um ao outro, por exemplo, quando se passa “da desconstrução à reconstrução à desconstrução, do acesso à desconstrução ao *redesign* [reconstrução], da diversidade à desconstrução e a novas formas de acesso.” (JANKS, 2000, p. 179, tradução nossa)<sup>17</sup>. Essa dinâmica é explicitada no *Ciclo de redesign* (Figura 1), elaborado pela autora e que comentaremos mais adiante.

Entendidos os letramentos críticos, abordamos, a seguir, as práticas de AL.

### **Práticas de análise linguística: algumas peculiaridades**

Propostas de trabalho com práticas de AL surgem na produção acadêmica brasileira voltada ao ensino de língua materna na década de 1980<sup>18</sup>. Nesse contexto, as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil traziam à luz críticas sobre a) a primazia do ensino tradicional de gramática nas aulas de Português; b) o ensino de leitura como conjunto de habilidades cognitivas aplicáveis, de forma indistinta, a quaisquer textos pertencentes a qualquer gênero do discurso; c) a concepção de produção de textos como aplicação de “técnicas” de escrita ou como emergência do “dom” para escrever; d) a desconsideração da oralidade como modalidade a ser explorada sistematicamente; entre outros princípios e práticas pedagógicas do componente curricular “Comunicação e Expressão”, em voga na escola da época<sup>19</sup>.

Nas décadas de 1980 e 1990, houve um significativo avanço na direção de um ensino de Português mais próximo de uma concepção enunciativa de língua, a

---

reconstruction or design reduces human agency; diversity without access ghettoises students. Domination without difference and diversity loses the ruptures that produce contestation and change.”

<sup>17</sup> “[...] from deconstruction to reconstruction to deconstruction, from access to deconstruction to redesign, from diversity to deconstruction to new forms of access.”

<sup>18</sup> Ver: Franchi (2006) [1987] e Geraldi (1984).

<sup>19</sup> Para Santos (2014, p. 16), “a partir da década de 1980, busca-se uma prática de ensino escolar menos voltada para o tradicional estudo da gramática normativa (o que não significa dizer que ele não mais aconteça) e mais voltado para a prática discursiva, para as funções sociais da leitura e da escrita, enquanto exigência de uma sociedade grafocêntrica. Nesse sentido, é o discurso de combate ao tradicional, do qual nos fala Cordeiro (2002) que também move o desejo de mudança nesse período no campo do ensino da língua.”

qual implica considerar, nas práticas de reflexão sobre a linguagem, os modos como os sujeitos, situados em contextos sócio-históricos, interagem e produzem sentidos, mobilizando recursos linguísticos e de outras semioses (*designs* disponíveis), em textos de gêneros do discurso variados. Um dos pontos principais dessa mudança foi a mudança de *status* do texto – e de sua leitura e produção – nas aulas de língua portuguesa: esse passou a ser considerado unidade de ensino central, como verificamos na conhecida coletânea “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984) e nos PCN (BRASIL, 1998), publicados mais de 10 anos depois.

De modo geral, as mudanças operadas nas aulas dedicadas ao *estudo sobre a língua*, nas palavras de Correia Neto (2020)<sup>20</sup>, dizem respeito ao ensino tradicional da gramática, centrado em regras, nomenclatura e classificações gramaticais, o que foi considerado insuficiente para a disciplina de Língua Portuguesa (BEZERRA; REINALDO, 2020). Foi se ampliando um conjunto de estudos com críticas ao ensino tradicional de gramática, com questionamentos à validade desse “modelo”, e a proposta de trabalho com *práticas de AL* surgiu como uma alternativa didática de reflexão sobre elementos do sistema linguístico, gramaticais, textuais e discursivos, articulada aos usos da língua. Nesse sentido, Mendonça (2022, p. 197, grifo nosso) considera que as práticas de AL são

parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas *dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa*, com o objetivo de *contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos*.

Nesse viés, e na continuidade do que já vinha sendo apontado desde a década de 1980, as práticas de AL atravessam a leitura e a produção de textos, no intuito de contribuir para a formação escolar dos estudantes. Configuram-se em materiais e atividades didáticos que, por sua vez, estão baseados em diferentes teorias gramaticais, textuais e discursivas, de distintas vertentes<sup>21</sup>. Tal variedade de

<sup>20</sup> O termo estudo sobre a língua (ESL) é usado pelo autor “para designar o ensino tradicional de gramática, a prática de análise linguística, bem como as sedimentações ou imbricações derivadas do encontro dessas duas perspectivas nas práticas docentes [...]” (CORREIA NETO, 2020).

<sup>21</sup> Por exemplo, propostas que contemplam práticas de AL têm sido feitas com base em princípios do Gerativismo linguístico (criado por Noam Chomsky e de caráter formalista), no uso da Metodologia

fontes teórico-epistemológicas que organizam a proposta de adoção de práticas de AL nas aulas de português, aliada ao fato de que os saberes docentes se constroem também *na ação*, distinguindo-se dos *saberes teóricos* (CHARTIER, 2007), ensejam a emergência de uma *mescla de perspectivas* nas práticas docentes, já apontada por Mendonça em 2006:

[...] as práticas de ensino de língua materna do ensino fundamental II (EFII) e do ensino médio (EM), revelam (como sempre revelaram) uma mescla de perspectivas: o jeito “tradicional” de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas (MENDONÇA, 2022, p. 189).

Nos documentos curriculares nacionais (BRASIL, 1998; 2018) e em estudos acadêmicos dedicados a esse assunto (BEZERRA; REINALDO, 2020; GERALDI, 1999; MENDONÇA, 2022), têm sido propostas práticas de AL, no ensino de língua portuguesa, alicerçadas no paradigma enunciativo-discursivo.

Considerando que, no ensino de línguas, toda ação/estratégia pedagógica tem subjacente, implícita ou intuitivamente, uma concepção de língua(gem), entende-se que uma diferença fundamental entre o ensino tradicional de gramática e as práticas de AL são as concepções sobre as quais cada um desses “modelos” se assenta.

Vale dizer que as práticas de AL se reportam, de modo abrangente, a uma proposta formativa emancipatória (FREIRE, 1989), que se dirige ao trabalho com a criticidade dos estudantes e, portanto, questiona, entre outros aspectos, a validade de se tomar como escopo único das práticas de estudo sobre a língua as estruturas linguísticas e as nomenclaturas associadas aos processos e categorias gramaticais. Tais conhecimentos linguístico-gramaticais integram a formação escolar em língua portuguesa, a exemplo do que se realiza com saberes próprios das demais áreas de estudo. Perini (2000) defende uma formação científica também na área da

---

da *Aprendizagem Linguística Ativa*, na produção e aplicação de jogos pedagógicos com materiais manipuláveis, no projeto Gramaticoteca (c2020), na Universidade de Brasília. Também, atividades didáticas de práticas de AL, com alicerce na Linguística Sistêmico-Funcional (para o desenvolvimento da qual Michael Halliday é um dos teóricos mais importantes), apresentam-se na seção “Grammar as a resource for critical literacy” (Gramática como um recurso para o letramento crítico), em Janks *et al.* (2014). Como se vê, as orientações teóricas desses exemplos são incongruentes entre si, na medida em que uma é formalista e a outra funcionalista, o que revela a grande abrangência do conceito de práticas de AL.

linguagem que envolve, entre outros conhecimentos, categorias e processos a ela pertinentes, associados a sua nomenclatura técnica, tal como acontece nas disciplinas de Geografia, Sociologia ou Ciências ao longo da escolarização. Autores, como Silva, Guimarães e Medeiros (2018), também defendem um trabalho de *educação científica* que exige tanto a participação em práticas de letramento envolvendo ciências quanto um “metaconhecimento sobre ciências”, o que também envolve a apropriação de linguagens científicas. Na proposta dos autores, a leitura de textos de outras áreas de conhecimento pode ser incrementada, ao se analisar o uso de recursos linguísticos para produzir sentidos. Os estudantes seriam levados, por exemplo, a relacionar a escolha de certos tipos de verbos e de orações em textos da disciplina de Ciências com a progressão textual e o gênero do discurso em foco, além de cotejar conceitos gramaticais com a análise de ocorrências em textos, as quais, imaginamos, funcionariam como evidências do fenômeno em estudo. Nesse sentido, consideramos que os conhecimentos *sobre* a língua precisam ser redimensionados, especialmente tendo em vista o foco na formação de leitores e produtores de textos capazes de operar autônoma e criticamente, nas situações de uso da língua, mobilizando também saberes metalinguísticos quando pertinente.

Dessa forma, o recorte normativo e estrutural que caracteriza o ensino tradicional de gramática seria reducionista, porque deixa de fora a dinâmica enunciativa dos atos de linguagem. Ou seja, desconsidera o fato de que, sendo a linguagem uma forma de interação humana, os interlocutores se constituem como tal ao agirem uns sobre os outros e ao produzirem efeitos de sentidos, para além de apenas mobilizarem, como peças de um jogo controlado e previsível, elementos linguísticos. Esses sujeitos, assumindo propósitos para suas interações, ocupam espaços sociais e tanto ‘falam’ quanto ‘escutam’ a partir desses lugares e conforme imagens que produzem, por exemplo, acerca dos papéis sociais desempenhados por quem interage em dada situação, ocorrida em dada esfera discursiva; e do gênero ao qual o(s) texto(s) envolvido(s) pertence(m) (ou parece[m] pertencer). Sendo assim, não são neutros nem a atividade comunicativa, nem o seu resultado, sendo o texto/enunciado concreto “irrepetível” (BAKHTIN, 2011). Os sujeitos, na interação, empregam estratégias e recursos previstos no sistema linguístico na



organização sociocultural das interações da comunidade; fazem isso nas restrições desse sistema e consoante as condições de produção dos textos/enunciados, em dado(s) gênero(s) do discurso; essas produções são veiculadas em suporte(s)/mídia(s), em um momento singular, de certo contexto sócio-histórico, cultural e ideológico. Assim, tanto a previsibilidade do sistema linguístico quanto as dinâmicas socioculturais incidem nas interações verbais.

Parece ser no contraste entre a perspectiva enunciativa e o ensino tradicional de gramática que emergiu uma compreensão equivocada acerca das propostas de práticas de AL: a de que elas negariam o papel dos conhecimentos gramaticais e do domínio de categorias analíticas – e eventualmente de nomenclaturas correspondentes – nas atividades de reflexão sobre a língua. As práticas de AL incluem o ensino de gramática (ACOSTA-PEREIRA, 2018; GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2022), mas o oposto não acontece. E isso pode ser explicado tanto pelos objetivos das propostas formativas em jogo, bastante diferentes entre si, quanto pela natureza das atividades envolvidas nas práticas de AL, especialmente o trabalho com as atividades epilinguísticas, que valorizam os saberes dos estudantes e sua capacidade de refletir como pontos de partida fundamentais. São estes os tipos de atividades previstas nas práticas de AL: a) as *linguísticas*, que envolvem o uso pleno da própria linguagem, isto é, a produção de textos orais e escritos e a sua leitura/escuta; b) as *epilinguísticas*, com as quais os sujeitos operam sobre a própria linguagem, comparando, experimentando, reinventando, transformando novas expressões e refletindo sobre sentidos gerados por escolhas/estratégias linguísticas e discursivas; c) as *metalinguísticas*, em que são descritos, nomeados e categorizados os fenômenos e classes linguísticos, sistematicamente, com a utilização de nomenclaturas técnicas (FRANCHI, 2006).

A predominância da *natureza indutiva* nas atividades é uma característica metodológica das práticas de AL que essencialmente as difere do ensino tradicional de gramática. A preferência por esse percurso metodológico sugere que se parta da observação de casos, fenômenos particulares, presentes em qualquer unidade linguística (palavra, frase, oração, período ou texto), para se chegar a respostas, a conclusões de regularidades ou até à elaboração de regras, mesmo que provisórias.



Assentada em caminho inverso, dedutivo, o ensino tradicional de gramática privilegia a apresentação de conceitos e categorias de análise (funções sintáticas, classes gramaticais, processos morfossintáticos, etc.) e de regras da norma-padrão, tida como inquestionável, para solicitar a aplicação quase mecânica desses conhecimentos, muitas vezes, em exemplos inventados para mera “fixação”. Rigorosamente, aos dados/exemplos são aplicadas análises preexistentes, já cristalizadas nas gramáticas normativas, como “respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam” (GERALDI, 1999, p. 122). Por conseguinte, “tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser ‘o que se tem para estudar’, sem saber bem para que apreendê-los” (GERALDI, 1999, p. 122).

Nas práticas de AL, por sua vez, a criação e/ou o uso de metalinguagem, mesmo que seja uma paráfrase intuitiva e individual e não uma nomenclatura técnica (MENDONÇA, 2022), é tratada(o) como instrumento descritivo para se referir aos fenômenos linguísticos na aprendizagem de “saber dizer sobre”, capacidade privilegiada na escola, em todas as áreas do conhecimento.

### **Análise linguística e letramentos críticos: aproximações possíveis (e necessárias)**

Partimos do pressuposto de que a proposta das práticas de AL pode contribuir para propiciar práticas de letramentos críticos. Destacamos alguns aspectos<sup>22</sup> que permitem aproximar abordagens de letramentos críticos e as propostas de realização de práticas de AL, no âmbito da reflexão sobre a linguagem.

O primeiro é a concepção sobre os modos como os sentidos são produzidos na criação textual, e como os sujeitos os (re)constroem, nos processos de leitura/recepção. Os significados não são meramente produtos da intenção de um sujeito individualmente considerado, se constroem sob a influência de relações de poder, emergentes em contextos sociais, culturais e políticos (CASSANY;

---

<sup>22</sup> Os dois primeiros aspectos são concepções-chave que fundamentam letramentos críticos; podem ter sido/ser (re)apropriadas, em uma abordagem para os letramentos críticos, de acordo sua orientação teórica; e se imbricam com ideias das bases teórico-metodológicas das práticas de AL.



CASTELLÀ, 2010), nos quais os sujeitos circunscrevem suas contingências individuais, partindo de suas vivências passadas e compreensões próprias de como o mundo funciona. Desvelar, portanto, os modos como são acionados recursos linguísticos e estratégias discursivas (tomados aqui como *designs* disponíveis) na construção de textos, é um objetivo central na formação escolar. Esse desvelamento e descoberta, serão mais consistentes quanto mais envolverem processos de aprendizagem nos quais o/a estudante protagonize a reflexão. Sabendo que os letramentos são uma prática política e social e não um conjunto de habilidades neutras e psicológicas (SIEGEL; FERNANDEZ, 2000), e que supõem um leitor que é agente, atuante na recepção do texto, durante a formação escolar desse leitor, por exemplo, é necessário auxiliá-lo a conhecer a palavra em relação recíproca com o mundo, interpretar os contextos de produção de sentidos e se posicionar com relação a eles, já que compreender os textos implica esse posicionamento (CASSANY; CASTELLÀ, 2010).

Outro aspecto é o entendimento de que os textos são sempre *parciais* em dois sentidos, conforme Janks *et al.* (2014). Primeiro, os textos têm essa característica porque fornecem somente uma parte da história e não podem representar o mundo como ele é. Segundo, porque não são neutros, refletem o ponto de vista, as crenças e os valores de quem os produz. Nesse último sentido, *parcial* é o oposto de *imparcial*. Os textos são situados e produzem efeitos sociais, pois “trabalham” para posicionar os seus leitores/ouvintes/espectadores. São projetados para nos oferecer sua versão da “verdade” com diferentes finalidades, inclusive, a de manipular seus consumidores. Nesse sentido, é exigido dos leitores a capacidade de “investigar” essas aparentes verdades, o que pode ser potencializado em atividades de reflexão sobre a linguagem.

Um dos objetivos comuns entre versões dos letramentos críticos é reposicionar os estudantes como pesquisadores da língua (GREEN, 2001), na medida em que essas abordagens buscam promover o questionamento sobre textos, sobre seu funcionamento, a quem interessam, como posicionam os leitores, em que contextos sócio-histórico-culturais são produzidos, como se relacionam com outros textos (considerando se essa relação é, por exemplo, de conflito ou



convergência e comparando palavras, estruturas e sentidos de textos relacionados), etc. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Esse objetivo se coaduna com as práticas de AL pelas seguintes razões: a) elas colaboram para o desenvolvimento de habilidades de análise e sistematização dos processos e elementos linguísticos; b) investem na percepção dos fatos da língua como passíveis de questionamento e de escrutínio e no compromisso ético de promover atividades de reflexão e análise; c) não se restringem à apreensão e aplicação mecânicas de regras, conceitos/categorias e nomenclaturas, separados da reflexão sobre usos da língua.

Ainda, os letramentos críticos contemplam um modelo horizontal de aprendizagem (professor-alunos e aluno-aluno), em que o conhecimento é coconstruído e os educandos têm condições de desenvolver práticas de letramento para obter maior controle sobre suas próprias vidas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Combina-se com esse modelo a metodologia reflexiva de ensino, na qual a relação entre professor e alunos é horizontalizada nas práticas de AL. Essa metodologia visa à construção de conhecimentos, com a mediação docente, por meio da reflexão, predominantemente indutiva, sobre elementos linguísticos e discursivos, e não ao mero reconhecimento. Contrasta-se com um modelo vertical que se limita à narração/transmissão, pelo professor, de conteúdos que, então, o aluno deve reproduzir/memorizar, como acontece na pedagogia didática (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

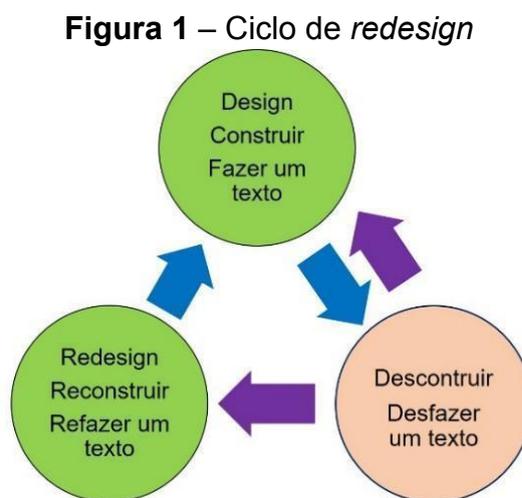
Nota-se que, na perspectiva crítica dos letramentos, há duas orientações distintas que se relacionam e entre as quais não há uma fronteira impermeável: a sociocultural, direcionada mais à análise textual, e a sociopolítica, mais voltada à transformação social. Na primeira orientação, o foco é no 'ser crítico' para compreender melhor o mundo e a sua complexidade, os jogos de interesses que o conformam, a diversidade nele intrínseca e atender com cuidado especial aos discursos públicos que, ideologicamente, determinam e organizam nossas sociedades tecnológicas e globalizadas cada vez mais. *Ler criticamente*, então, requer pressupor a relatividade de qualquer interpretação, inclusive, a interpretação própria (CASSANY; CASTELLÀ, 2010).

Na segunda orientação, prioriza-se a ação social que supõe a reação do leitor



e o texto. O seu significado, assim como os sujeitos que o criam e o leem estão sempre situados em sistemas sociopolíticos. Qualquer produção discursiva pode bem resistir ao sistema ou perpetuá-lo (se um texto é aparentemente neutro, de fato, contribui para essa perpetuação). Nesse ponto de vista, ser crítico exige saber questionar o sistema e agir para transformá-lo. O foco está no ‘ser crítico’ para mudar o mundo e lutar contra as desigualdades e a injustiça (CASSANY; CASTELLÀ, 2010).

*Práticas de AL podem ser desenvolvidas com o propósito de desconstrução de textos*, um dos processos do *Ciclo de redesign* (Figura 1). Esse ciclo foi elaborado por Janks (2010, 2012, 2013)<sup>23</sup>, em sua proposta de letramento crítico, no qual “o ponto inicial para aprender a ler de modo crítico é reconhecer que todos os textos são representações parciais do mundo.” (JANKS *et al.*, 2014, p. 2, tradução nossa)<sup>24</sup>. Nessa proposta, a centralidade é dada às formas como a língua é utilizada para produzir sentidos.



Fonte: Adaptado de Janks (2012).

A desconstrução é apresentada como fundamental para se desenvolver a

<sup>23</sup> O ciclo é baseado na noção de *design* da Pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000). Essa pedagogia denomina *designing* o processo de produção de sentidos. Consoante esse processo, ações relacionadas ao ato de rever, desconstruir e reconstruir são as produções de *redesigning*, que gerariam novos *designs* disponíveis para reiniciar os processos de produção de sentidos. Tais *designs*, que passam a estar disponíveis para os aprendizes, podem ser novos textos, novos conhecimentos sobre língua, texto, gêneros ou novas habilidades.

<sup>24</sup> “The starting point for learning to read texts critically is to recognize that all texts are partial re-presentations of the world.”

criticidade e se relaciona com a recepção e a produção de textos. *Pensando na formação escolar*, a mediação dos professores e colegas e a *agência*<sup>25</sup>, por parte dos estudantes, são fundamentais nesse ciclo virtuoso. As atividades didáticas, em aulas de línguas, *podem flexivelmente dar primazia a qualquer um ou mais de um dos três processos: construção, desconstrução ou reconstrução*. No ciclo, a construção (*design*) e a reconstrução (*redesign*) são contínuas e iterativas, visto que cada novo texto feito se torna um novo *design*, mais um recurso de criação de sentidos. Esse, por sua vez, como qualquer texto, serve a um conjunto de interesses e requer sua desconstrução, isto é, o olhar crítico lançado sobre os sentidos possíveis a serem construídos. Por isso, a desconstrução se direciona tanto para trás, para o *design*, o texto, quanto para frente, para o *redesign* dessa produção (JANKS, 2010, 2012).

Janks (2012, p. 153, grifo da autora, tradução nossa) esclarece que o processo de desconstruir/ desfazer os textos

permite aos participantes se engajarem *conscientemente* com os modos nos quais recursos semióticos foram aproveitados para servir aos interesses do produtor e como diferentes recursos poderiam ser aproveitados para re-construir e re-posicionar o texto. É um olhar tanto para trás quanto para frente<sup>26</sup>.

Essa desconstrução, que pode ser realizada, inclusive, em textos dos alunos, amplia nossa consciência sobre as escolhas linguísticas e discursivas feitas pelo produtor, já que os textos são construídos com base numa gama de opções possíveis. No processo das representações do mundo no texto, os produtores fazem escolhas linguísticas e discursivas que impactam o discurso que está sendo criado e os modos como esse será recebido/compreendido. Devem decidir, por exemplo, quais recursos e estruturas serão empregadas: decidir entre “amigo”, “conhecido” ou “parceiro”; escolher o tempo, o modo e a voz verbal (por exemplo, voz passiva ou ativa; pretérito perfeito ou imperfeito); ligar duas sentenças ou deixá-las separadas,

---

<sup>25</sup> Para Rajagopalan (2013), o agente é o sujeito da linguagem que desafia as estruturas de poder vigentes, com maior ou menor grau de sucesso.

<sup>26</sup> “[It] enables participants to engage *consciously* with the ways in which semiotic resources have been harnessed to serve the interests of the producer and how different resources could be harnessed to re-design and re-position the text. It is both backward- and forward-looking.”

em períodos independentes; se unidas num só período, deixá-las justapostas ou ligadas por conectivos; usar ou não *linguagem neutra* e evitar certos pronomes considerados sexistas; selecionar, ordenar e concatenar informações construindo um fio argumentativo de aprovação, desaprovação, neutralidade, etc (JANKS *et al.*, 2014). Envolver-se nessas escolhas é realizar atividades epilinguísticas, previstas nas práticas de AL, porque exigem que os sujeitos reflitam sobre possíveis efeitos de sentidos que tais escolhas podem ocasionar. E os efeitos estão intrinsecamente ligados à situação de produção – interlocutores, esfera discursiva, gêneros do discurso, etc. Segundo Janks *et al.* (2014), essas escolhas são ora deliberadas, ora inconscientes, jamais neutras<sup>27</sup>.

Na desconstrução, deve-se considerar que “toda escolha coloca em primeiro plano o que foi selecionado e oculta, silencia ou coloca em segundo plano o que não foi selecionado” (JANKS *et al.*, 2014, p. 2, tradução nossa)<sup>28</sup>. Para as autoras, “focalizar as seleções nos dá a oportunidade de percebê-las e pensar sobre seus efeitos” (JANKS *et al.*, 2014, p. 2, tradução nossa)<sup>29</sup>.

Realizar práticas de AL, com o propósito de desconstrução, *pode contribuir para a formação do leitor crítico, sob o prisma da orientação sociocultural, ao focalizar recursos verbais que podem estar tanto articulados e entretecidos à leitura/recepção de um texto/enunciado quanto ao seu (re)design, a sua (re)construção*. As atividades epilinguísticas podem promover a compreensão de funções discursivas e efeitos de sentidos advindos do uso desses elementos, aproveitados/escolhidos pelo produtor para servir aos seus interesses; e, dessa maneira, cooperar para o entendimento de pontos de vista, valores ideológicos, intenções e interesses aos quais o texto serve. Pensar sobre as escolhas linguísticas, nas práticas de AL, com a mediação do professor e com outras

---

<sup>27</sup> Para Janks *et al.* (2014), cada sociedade tem convenções que orientam o comportamento adequado, inclusive, o linguístico e que, por conseguinte, influenciam as escolhas linguísticas. Essas normas sociais, não escritas, controlam quem deveria falar, por quanto tempo, para quem, onde e quando e em qual língua. Há regras sociais concernentes a descortesia e polidez e a tópicos e palavras tabus. Essas normas indiciam relações de poder, visto que decidir que regras vigoram, em uma comunidade, é uma questão de poder.

<sup>28</sup> “Every choice foregrounds what was selected and hides, silences or backgrounds what was not selected.”

<sup>29</sup> “Focusing on the selections gives us an opportunity to notice them and to think about their effects.”

atividades, pode contribuir para responder a questões mais amplas sobre os discursos produzidos, exigidas no engajamento crítico com um texto. Reunimos, no Quadro 1, perguntas sugeridas por Janks (2012); Janks *et al.* (2014) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); e que podem ser usadas nos processos de desconstrução textual.

**Quadro 1 – Mediações de leitura no processo de desconstrução textual**

- 1 - Qual é o assunto e o propósito do texto? Como sabemos disso?
- 2 - Quem é o público-alvo? Como podemos saber isso?
- 3 - Como a situação, pessoa ou objeto é construída(o)?
- 4 - Que conhecimento o autor precisa ter em relação ao assunto do texto para compreendê-lo?
- 5 - Que visão de mundo e valores o autor assume que o seu leitor tem? Como podemos saber isso?
- 6 - Como o autor trata/posiciona o leitor (por exemplo, como amigo, opositor, invisível, alguém que concorda com os pontos de vista do autor, alguém que precisa ser convencido)?
- 7 - Quem o texto beneficia e quem ele coloca em desvantagem? Como isso acontece?
- 8 - Qual e de quem é o(a) sentido/visão aceito(a) e o(a) descartado(a)?
- 9 - Quem/o que o texto inclui/exclui? Há lacunas na apresentação da situação, pessoa ou objeto? Como sabemos disso? Pessoas de diferentes grupos são mencionadas como se fossem de um mesmo grupo?
- 10 - Quem fala e quem é silenciado? Como isso acontece? O autor escreve sobre um grupo sem apresentar sua visão sobre coisas ou situações?
- 11 - Esse ponto de vista está de acordo com o que você conhece em sua realidade, suas experiências, crenças ou valores? Por quê (não)?
- 12 - Quais as possíveis consequências sociais da visão representada?
- 13 - Há outras possibilidades de interpretar ou de descrever o que o texto apresenta? Quais?
- 14 - Como reconstruir o texto para representar outra visão eticamente?
- 15 - É necessário manter/transformar quais elementos do texto para apresentar essa outra perspectiva?

**Fonte:** Questões adaptadas de Janks (2012), Janks *et al.* (2014) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Para responder a essas questões, refletir sobre escolhas linguísticas é uma mediação pedagógica importante<sup>30</sup>. Essas perguntas precisam ser dimensionadas, nas práticas de AL, com foco nos gêneros do discurso. O trabalho com gêneros como objetos de ensino, nas aulas de português, remete ao trato com

<sup>30</sup> Por limitação de espaço, não apresentamos, neste artigo, recortes de atividades que consideram questões como as do Quadro 1.

recursos/estratégias (estruturais, textuais, discursivos e normativos), recorrentes nos textos/enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011), para que, sempre que necessário, esses(as) recursos/estratégias sejam observados(as) e retomados(as).

Dentre os fenômenos que podem ser analisados, comentaremos sobre a referenciação e a modalização, das quais a abordagem é proposta pela BNCC (BRASIL, 2018) no componente de Língua Portuguesa. Esses fenômenos, além da variação linguística, constituem poderosas interfaces com a produção e negociação de sentidos e, por conseguinte, com nossas capacidades de ler, compreender e refletir sobre a linguagem, bem como escolher e avaliar, para nossos projetos enunciativos, recursos verbais e de outras linguagens. Assim, têm potencial para estruturar a reflexão sobre linguagem(ns) na escola, em uma educação linguística crítica (MENDONÇA, 2021). São fenômenos macros, marcados linguisticamente por recursos identificáveis de ordem micro (palavras, morfemas verbais, nominais, etc.). Desse modo, esses processos discursivos interceptam elementos lexicais e sistêmicos/gramaticais – recursos e processos morfológicos, sintáticos, etc. – dentre os quais alguns são mais consolidados, enquanto outros são mais emergentes como objetos de ensino, nas aulas de língua materna.

A referenciação e a modalização, no entanto, ainda costumam ser ignoradas no trabalho pedagógico ou, ao menos, não são tratadas como eixos estruturantes de práticas de AL, segundo Mendonça (2021). O trabalho pedagógico com a referenciação promove a compreensão de como os referentes, dinamicamente, produzem *objetos de discurso*<sup>31</sup>, portanto, (re)constroem os sentidos no texto, podendo ser sempre desativados, reativados e modificados no decorrer da progressão referencial, ou seja, de como os referentes se transformam ao longo do texto. Isso ajuda os alunos tanto a compreenderem o texto e seus implícitos quanto

---

<sup>31</sup> Na Linguística de texto, sobre a passagem do estudo dos referentes para o estudo da construção de *objetos de discursos*, Koch relembra: “Defendemos em Koch & Marcuschi que a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas em um processo de (re)construção do próprio real. Os objetos-de-discurso não se confundem com a própria realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. Interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural.” (KOCH, 2005, p. 34).

a expressarem sua compreensão e a escolherem os recursos nas atividades de produção, conforme o que objetivam enunciar. Auxilia ainda na investigação de *como a situação, pessoa ou objeto é representada(o) no texto* (questões 3, 6, 7, 9 e outras do Quadro 1). Já o trato com a modalização promove a compreensão de como o autor modula suas apreciações acerca de seu discurso, do modo como o constrói e demarca a relação que estabelece com seus interlocutores (MENDONÇA, 2021); e de como, na perspectiva do autor, o enunciado deve ser lido e o interlocutor deve (re)agir, colaborando para que esse sujeito tome uma posição. Auxilia, logo, no estudo de *como o autor posiciona seus leitores e busca convencê-los a aceitarem suas ideias no texto* (questões 1, 3, 6, 7 e outras).

A partir das questões 3, 6 e 7, por exemplo, podem-se focalizar tanto expressões referenciais (como “amigo”, “conhecido” ou “chegado”) quanto modalizações. Ainda, na questão 7, pode-se observar a voz verbal (ativa ou passiva) para notar a posição ou não indicação do agente de uma ação em uma sentença e o efeito disso. Na questão 10, é útil observar o discurso reportado (direto, indireto ou indireto livre) para identificar de quem é a voz reproduzida fielmente, quem foi parafraseado e como isso se deu, e quem foi ignorado nas menções.

Práticas de AL, a partir de questões como as apresentadas, podem ajudar o aluno a ter conhecimento de visões e intenções de ideologias em circulação na sociedade, por meio da compreensão de textos/enunciados que as comunicam; sobre diversos temas, globais e locais. Esse trabalho envolve considerar leituras *contra, a favor* ou outra (isto é, pontos de vista distintos) acerca do *conteúdo*, da *forma* e dos *interesses* do texto, tendo em conta essas dimensões em sua indissociabilidade para que esse possa ser reconstruído. Isso pode ser alcançado somente ao ter uma ideia de como o texto pode/poderia ser diferente, sendo necessária essa leitura projetiva, além do engajamento na reconstrução (JANKS, 2012).

## **Considerações (não finais)**

Projetos ou atividades didáticas, com práticas de AL e fundamentados(as) nos



letramentos críticos, podem ser aplicados(as) e investigados(as), em contextos escolares de ensino-aprendizagem de língua materna. Esses trabalhos podem ocorrer em pesquisas colaborativas com professores em serviço, contribuindo para o entendimento de possibilidades e impactos de práticas de AL, na aprendizagem e formação de cidadãos com competência discursiva e que se posicionam de forma crítica, construtiva e eticamente responsável (BRASIL, 1998). É importante que esses projetos/atividades sejam flexíveis o suficiente para atender a demandas locais, inclusive, exigências curriculares e necessidades de aprendizagem dos alunos, a fim de que sejam trabalhos significativos aos educandos.

Nas práticas de AL de cunho crítico, é fundamental que os discentes interpretem, questionem e concordem com/refutem as diferentes visões e intenções depreensíveis dos textos/enunciados em estudo; e para que cheguem à (re)construção ética e transformativa desses. Dessa maneira, práticas de AL, aliadas a uma pedagogia dos letramentos críticos, podem ajudar os alunos a lerem, indissociavelmente, a palavra e o mundo, em aulas de língua materna e para que desenvolvam seu potencial de se tornarem, a cada dia, leitores mais atentos, autônomos e críticos. Ademais, podem colaborar para que esses estudantes tenham, mais frequentemente, o genuíno desejo de se posicionarem como cidadãos livres, plenos de direito, capazes de (re)escrever a palavra e parte do mundo, a favor da justiça social, mesmo em contextos hostis a essa formação, com o olhar firme nas interfaces que produzimos entre a realidade e os discursos que criamos e que nos atravessam.

## Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Jataí, v. 10, n. 1, p. 182-200, 2018. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/460.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* 2. ed.



Recife: Pipa Comunicação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (bnc-formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 dez. 2022.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441>. Acesso em: 06 jul. 2022.

CHARTIER, A. M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A. M. *I: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale, 2007. p. 185-207.

CORREIA NETO, L. D. *A atividade docente com o estudo sobre a língua no ensino fundamental II: as tramas do trabalho real em perspectiva*. 2020. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37715>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.). *Mas o que é mesmo gramática?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM, R. Looking at the next 20 years of multiliteracies: a discussion with Allan Luke. *Theory into Practice*, Columbus, v. 57, n. 1, p. 72-78, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330>. Acesso em: 6 jul. 2022.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.



- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GRAMATICOTECA. *Bem vind@s à gramaticoteca*. São Paulo: Gramaticoteca, c2020. Disponível em: <https://www.gramaticoteca.com>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- GREEN, P. Critical literacy revisited. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (ed.). *Critical literacy: a collection of articles from the Australian literacy educators' association*. Australia: Australian Literacy Educators' Association, 2001. p. 7-14.
- JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- JANKS, H.; DIXON, K.; FERREIRA, A.; GRANVILLE, S.; NEWFIELD, D. *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge, 2014.
- JANKS, H. Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, v. 52, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713664035>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- JANKS, H. *Literacy and power*. New York: Routledge, 2010.
- JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 150-163, May 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970245.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (org.) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.
- KOCH, I. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.
- LESSARD, C. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 43-58, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/227/126>. Acesso em: 20 dez. 2022.



LUKE, A. Critical literacy: foundational notes. *Theory Into Practice*, Columbus, v. 51, n.1, p. 4-11, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>. Acesso em: 6 jul. 2022.

LUKE, A.; WOODS, A. Critical literacies in schools: a primer. *Voices from the Middle*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 9-18, 2009. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/27520/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p. 187-218.

MENDONÇA, M. Práticas de análise linguística, modalização e referenciação: ampliando e conectando objetos de ensino. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 219-243.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

OLIVEIRA, N. F. *Análise linguística em dois LDs do ensino médio: estudo comparativo das edições de 2006 e 2015 do PNLD-EM*. Campinas: UNICAMP, 2018.

PERINI, M. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal?. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, T. C. dos. O "novo" para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 29, n. 2, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25984/14270/101313>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SIEGEL, M.; FERNANDEZ, S. L. Critical approaches. In: KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (ed.). *Handbook of reading research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. v. 3.

SILVA, W.; GUIMARÃES, E.; MEDEIROS, I. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa na abordagem do letramento científico. *Revista*



*Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 159-191, 2018.  
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812288>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TENÓRIO, F. J.; SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 46, p. 727–749, 2016. DOI: 10.26512/lc.v21i46.4714. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4714>. Acesso em: 6 jul. 2022.

*Recebido em: 30 set. 2022*  
*Aprovado em: 05 nov. 2022*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista/Silvia Helena de Freitas Ruiz*  
*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*  
*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## Concepções de formação docente no planejamento de ensino do curso CELTA

### *Teaching education concepts in teaching planning on the CELTA course*

### *Concepciones de la formación docente en la planificación docente de enseñanza del curso CELTA*

Ana Beatriz Miranda Jorge<sup>1</sup>

 0000-0002-2286-6978

Edmilson Luiz Rafael<sup>2</sup>

 0000-0001-8641-3225

**RESUMO:** O curso CELTA é internacionalmente reconhecido por representar uma formação inicial para a maioria dos candidatos que decidem realizá-lo. A partir de uma vivência no curso, algumas questões referentes à formação de professores de línguas estrangeiras (LE) presentes na etapa de planejamento nos chamou atenção. Este trabalho tem como objetivo investigar a concepção de formação docente subjacente ao curso CELTA a partir do planejamento de ensino. Para embasar nossa discussão, nos apoiamos nos estudos da área da educação (SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998), da ergonomia do trabalho (AMIGUES, 2004; ZABALA, 1998) e de formação docente (FREEMAN, 1989; TARDIF, 2007). Nosso *corpus* documental é formado por dois materiais orientadores (*Handouts*) sobre planejamento e vinte e seis planos de aula elaborados por cinco candidatos do curso CELTA. A partir dos itens *objetivos de tarefas* e *antecipação de problemas*, podemos afirmar que o CELTA se embasa em uma formação prescritiva que valoriza o conhecimento técnico, incentivando os candidatos a se embasarem em modelos de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente; curso celta; planejamento de ensino.

**ABSTRACT:** The CELTA course is internationally acknowledged for representing the first teaching education to most of the candidates who decide to do it. From experience in this course, some questions arose about foreign language (FL) teaching education, especially in the planning stage, and called our attention. This work aims at investigating the concept of teaching education underlined in the CELTA course from teaching planning. To support our theoretical discussion, we bring studies about education (SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998), ergonomics of work (AMIGUES, 2004; ZABALA, 1998), and teaching education (FREEMAN, 1989; TARDIF, 2007). Our documental *corpus* consists of guiding materials (*Handouts*) about lesson planning and twenty-six lesson plans made by five candidates for the CELTA course.

<sup>1</sup> Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG). Professora substituta de Língua Inglesa do Departamento de Letras e Artes - UEPB. E-mail: [anabmjorge@gmail.com](mailto:anabmjorge@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – UFCG. E-mail: [eluzirafael@gmail.com](mailto:eluzirafael@gmail.com).

From the items' *stage aims* and *anticipated problems*, we can state that the CELTA course underlies a prescriptive education that values technical knowledge and encourages the candidates to base their practices on teaching models.

**KEYWORDS:** teaching education; celta course; teaching planning.

**RESUMEN:** El curso CELTA es reconocido internacionalmente ya que representa una formación inicial para la mayoría de los candidatos que deciden realizarlo. A partir de una experiencia en el curso, nos llamaron la atención algunas cuestiones relativas a la formación de profesores de lenguas extranjeras (LE) presentes en la etapa de planificación. Este trabajo tiene como objetivo investigar el concepto de formación de profesores que subyace en el curso CELTA a partir de la planificación docente. Para sustentar nuestra discusión, nos apoyamos en estudios en el área de la educación (SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998), la ergonomía del trabajo (AMIGUES, 2004; ZABALA, 1998) y la formación docente (FREEMAN, 1989; TARDIF, 2007). Nuestro *corpus* documental consta de dos materiales guía (*Handouts*) de planificación y veintiséis planes de lecciones elaborados por cinco candidatos del curso CELTA. De los ítems *objetivos de tareas* y *anticipación de problemas*, podemos decir que CELTA se basa en una formación prescriptiva que valora los conocimientos técnicos, fomentando que los candidatos se basen en modelos de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** formación docente; curso celta; planificación docente.

## Introdução

A profissionalização inicial do professor de línguas estrangeiras (LE) é apoiada em dois pilares: o conhecimento pedagógico e o conhecimento linguístico (LEFFA, 2008) do professor uma preparação apropriada para lidar com seu contexto de trabalho, isto é, a sala de aula. Por este se tratar de um ambiente que envolve diversas variáveis, desde as condições físicas do lugar até mesmo os diferentes perfis de aprendizagem dos alunos, é comum caracterizá-lo como um ambiente caótico e imprevisível.

Nos contextos de profissionalização, o planejamento de ensino é essencial para os professores compreenderem que se trata de uma sistematização prévia do que será realizado em sala de aula. Além disso, é na etapa de planejamento que o professor tem a oportunidade de praticar a (im)previsibilidade de certas situações que podem ocorrer durante a aula.

O contexto de profissionalização de professores de inglês como LE que apresentamos neste estudo e que é objeto de investigação é intitulado *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (doravante Curso CELTA).

Trata-se de um curso de formação inicial administrado pela *Cambridge TESOL*, um departamento da Universidade de Cambridge especializado em oferecer diferentes cursos de formação para professores de inglês como LE. Devido ao seu caráter internacional, o curso CELTA é oferecido em centros autorizados (institutos de idiomas e faculdades). No Brasil, por exemplo, ele é ofertado em diversos centros autorizados em Salvador (BA), Brasília (DF), Belo Horizonte (MG), Belém (PA), João Pessoa (PB), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).

A partir de uma vivência no curso e de inquietações sobre algumas características como o planejamento de ensino e os tipos de práticas reflexivas, resolvemos torná-lo nosso objeto de investigação. A etapa de planejamento no CELTA é regida por orientações e um modelo de plano de aula sistematizado e utilizado pelos candidatos ao longo do curso. Por se tratar de uma profissionalização inicial do professor de inglês como LE e de um curso internacionalmente reconhecido, decidimos aprofundar as investigações sobre alguns aspectos da formação docente na qual o CELTA se ancora.

Desta forma, nosso objetivo é investigar a concepção de formação docente subjacente ao curso CELTA a partir do planejamento de ensino. Para embasar nossa discussão, nos apoiamos nos estudos da área da educação (SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998), da ergonomia do trabalho (AMIGUES, 2004; ZABALA, 1998) e de formação docente (FREEMAN, 1989; TARDIF, 2007). Posteriormente, detalhamos o contexto e objeto de investigação que é o curso CELTA, assim como o *corpus* documental que embasa a análise.

## **Os conhecimentos profissionais na formação docente de línguas estrangeiras**

Comparada a profissões como medicina, direito e engenharia, a relação profissional-cliente se torna mais complexa e menos pragmática quando nos referimos à Educação. Por se tratar de uma profissão que lida com a formação e os processos cognitivos de aprendizagem de indivíduos, a formação docente se caracteriza como um processo longo e contínuo. Essa comparação feita por Celani (2008) provoca discussões, principalmente quando a autora questiona que

profissional os tipos de formação (em sua maioria as graduações em licenciatura) preparam para o mercado de trabalho.

Esses questionamentos também fazem parte de alguns estudos de Schön (2000), em que ele põe em evidência o “conhecimento profissional” (SCHÖN, 2000), ou o conhecimento necessário para a atuação em uma área. Segundo o autor, esse conhecimento provoca um dilema nos profissionais no que diz respeito ao uso da racionalidade técnica no cotidiano da profissão. Em outras palavras, o autor inicia sua discussão apontando conflitos comuns às profissões sobre o quanto o conhecimento rigoroso e racional rege a atuação profissional em detrimento de conhecimentos mais práticos e intuitivos.

A educação profissional, predominantemente presente nas faculdades de educação e nas licenciaturas, apresenta divergências acerca do que os profissionais precisam saber e o que as faculdades precisam ensinar. A valorização da formação apoiada na racionalidade técnica e na adoção de um currículo normativo baseado em relevâncias científicas são fundamentos e resistências nos ambientes de qualificação profissional. Embora Schön (2000) não seja um estudioso da área de Educação, é possível transpor suas provocações sobre a educação profissional para o cenário de ensino de LE e nos questionarmos se o que se ensina nos contextos acadêmico-profissionalizantes de professores de LE corresponde ao perfil profissional esperado no ensino básico e em escolas de línguas.

O trabalho de todo professor gira em torno da prática pedagógica, ou “prática educativa”, como define Zabala (1998). Diferentemente da valorização da racionalidade técnica nos ambientes acadêmicos mencionada por Schön (2000), a prática educativa é composta de aspectos imprevisíveis que dificultam a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizá-la. Segundo Zabala (1998), a melhora profissional, isto é, o melhor gerenciamento do professor na prática educativa advém do conhecimento das variáveis e da experiência na sala de aula.

A prática educativa é constituída de parâmetros institucionais e tradições metodológicas, o que a caracteriza enquanto *estrutura*. Por outro lado, ela é constituída de uma complexidade devido a múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc., o que a caracteriza enquanto *ação*. A visão positivista do ensino

propõe analisar a prática docente separadamente das variáveis, assim como comenta Schön (2000) sobre a racionalidade técnica, mas Zabala (1998) contra-argumenta quando afirma que “o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.” (ZABALA, 1998, p. 17).

Essa interação mencionada por Zabala (1998) é representada pela unidade elementar da prática educativa chamada *atividade* – ou *tarefa*, que perpassa pelas etapas de planejamento, execução e avaliação da prática docente. As atividades, quando analisadas a partir dessas etapas, representam, por um lado, uma perspectiva estrutural da prática educativa ao refletirem modelos e métodos de ensino. Por outro lado, elas também representam uma perspectiva operante, pois servem de base para a intervenção pedagógica do professor, isto é, a partir da sequência de atividades, o professor tem contato com outras variáveis do ensino (ex: o papel do professor e do aluno, a utilização do espaço e do tempo, a organização dos conteúdos, os materiais curriculares, o papel da avaliação etc.).

A característica operante das atividades, sob a perspectiva estrutural da prática educativa (ZABALA, 1998), e a racionalidade técnica no conhecimento e na atuação profissional (SCHÖN, 2000) definem o que Amigues (2004) chama de trabalho prescritivo e normativo, no ponto de vista didático, e de positivista e aplicacionista no ponto de vista investigativo. Segundo Amigues (2004), o trabalho prescrito corresponde ao que se espera ser feito pelo e/ou para o professor (ex: currículo, projetos pedagógicos), e o trabalho realizado representa o que o professor faz em sala de aula, considerando, assim como Zabala (1998), as variáveis presentes nesse contexto de trabalho. É nessa rotina prescritiva e normativa que Amigues (2004) evidencia e critica a falta de participação e protagonismo do professor diante da sua própria profissão, uma vez que, em algumas situações, a adoção de um material didático, o planejamento, a metodologia, a filosofia de uma instituição de ensino, entre outros fatores, são impostos ao professor, de maneira a seguir uma rotina específica de atividades pré-estabelecidas.

Apesar dessas adversidades que parecem estreitar a participação e o protagonismo do professor, Amigues (2004) acrescenta situações em que o trabalho

realizado dentro da sala de aula é envolto de subjetividades e de decisões do professor que podem variar de acordo com as particularidades de cada turma. Desta forma, percebemos uma convergência nos argumentos de Schön (2000), Zabala (1998) e Amigues (2004) no que diz respeito à valorização e à necessidade de considerar as variáveis imprevisíveis que ocorrem dentro da sala de aula como fatores tão importantes quanto o conhecimento técnico e prescritivo, normalmente advindo do contexto acadêmico da formação docente.

Em contrapartida ao paradigma positivista na formação de professores, temos o paradigma sociointeracionista, ou “sociocultural”, como define Johnson (2009). Nessa perspectiva, a aprendizagem dos professores se dá a partir de uma interação e de um envolvimento dos aprendizes da docência através de atividades, relações interpessoais, materiais e símbolos culturalmente construídos. Em outras palavras, a autora define esse desenvolvimento cognitivo como um “processo interativo, mediado pela cultura, contexto, língua e interação social.” (JOHNSON, 2009, p. 1).

Segundo Johnson (2009), o processo de desenvolvimento na perspectiva sociocultural reconhece que a aprendizagem não é uma aquisição de habilidades ou de conhecimento advindo do externo. Trata-se de um movimento progressivo de uma atividade mediada socialmente que resulta em uma transformação do indivíduo. Ou seja, o teor mecanicista e técnico do conhecimento profissional mencionado por Schön (2000) dificilmente contribui para práticas que incentivam a coletividade e a interação de diferentes realidades, culturalmente falando.

Diante das definições de formação de professores ancoradas em diferentes paradigmas e retomando as provocações feitas por Celani (2008), nos resta questionar: o que o professor precisa aprender para poder ensinar? Os saberes que subjazem à prática – e, conseqüentemente, a formação docente são descritos por Tardif (2007) como: *docentes*, *disciplinares*, *curriculares* e *experenciais*. O primeiro se refere ao saber advindo da formação teórica, pedagógica e acadêmica. O segundo se refere ao saber advindo das áreas do conhecimento. O terceiro se refere aos saberes advindos não só de documentos, como também de discursos, objetivos, conteúdos e métodos. O quarto se refere aos saberes advindos do exercício da profissão, que se incorporam “à experiência individual e coletiva sob a forma de

*habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2007, p. 39).

As considerações de Tardif (2007) corroboram as de Amigues (2004) em três pontos: o primeiro é em relação à visão fabril na educação (transmissão de saberes por meio de competências técnicas e pedagógicas, de caráter prescritivo e normativo); o segundo é em relação à posição estratégica e unificadora que o professor ocupa (elo entre os saberes e os que precisam destes – alunos); o terceiro é em relação à exterioridade entre o professor e os saberes docentes (pouca participação na decisão e na seleção de quais saberes advindos do âmbito formal são relevantes ou necessários para a sua formação e, conseqüentemente, a sua prática).

Os três pontos de convergência entre os autores se correlacionam com as considerações de Freeman (1989) ao propor uma formação profissional diferente, que seja baseada em decisões do professor. O autor elenca quatro competências necessárias para seu modelo de profissionalização: *conhecimento* (o que, para quem e onde se ensina), *habilidades* (em que o professor precisa ser apto para ensinar), *atitude* (comportamento e reações do professor diante de sua prática) e *conscientização* (capacidade de reconhecer e monitorar a atenção dada por alguém a alguma coisa).

Os conhecimentos que regem a prática educativa e fazem parte da formação de professores, seja por meio do conhecimento técnico e prescritivo (AMIGUES, 2004; SCHÖN, 2000), seja pelos saberes (TARDIF, 2007) ou competências (FREEMAN, 1989), corresponde a uma parte do conhecimento necessário para o professor de LE exercer sua profissão. Estes conhecimentos são o que Leffa (2008) entende por *conhecimento pedagógico*, que está paralelo ao *conhecimento linguístico* do professor de LE. Esses dois pilares estão presentes em dois tipos de profissionalização: a *formação* e o *treinamento*. Segundo o autor, os aspectos que mais diferenciam esses dois contextos estão relacionados à duração e ao propósito profissional. Enquanto a formação geralmente é longa, teórica, reflexiva e contínua, o treinamento é curto, prático, condicionante e técnico.

Independentemente do tipo de profissionalização, Celani (2008) e Leffa (2008) discutem o contraste entre os tipos de conhecimentos e de competências ensinados

nas licenciaturas e nos treinamentos em escolas de idiomas, e as expectativas, os estigmas e as problematizações que a profissão de docente de LE carrega no cenário do mercado de trabalho.

Tais problematizações de Celani (2008) e Leffa (2008) são aprofundadas por Nóvoa (2017) ao discutir sobre os cursos profissionalizantes no mercado como um caminho mais eficaz que prepara o profissional para a atuação. Entre muitos problemas que o contexto de formação acadêmica possui, o que parece chamar mais a atenção de Nóvoa (2017) é a distância entre as ambições teóricas e a realidade concreta da profissão. Para o autor, a pouca relação entre o que o professor aprende e o que ele põe em prática durante a formação afeta inclusive na sua autopercepção com o tipo de profissional que está se preparando para ser. Isto é, quando Celani (2008) expressa sua indignação sobre o estigma social do ensino de LE como um “bico”, não se trata apenas de uma visão da sociedade e do sistema governamental – os próprios professores em formação não se valorizam.

A seguir, descrevemos o objeto de investigação deste trabalho, assim como a natureza do corpus analisado.

### **O curso CELTA e o *corpus* da pesquisa<sup>3</sup>**

O curso CELTA<sup>4</sup> é conhecido por ter uma rotina intensa em um período relativamente curto. As 120 horas do curso podem ser realizadas em dois formatos: período integral (*full time*), no qual consistem dois turnos por dia e duração de quatro a cinco semanas; e período parcial (*part time*), com menos horas semanais e duração de alguns meses a um ano. Em relação à modalidade, é possível realizar o CELTA presencialmente, de forma online ou uma combinação de presencial e online (*blended course*). Sua oferta é feita através de centros autorizados espalhados pelo mundo, como institutos de idiomas ou faculdades.

Durante o curso, temos os *instrutores*, responsáveis por ministrar aulas sobre técnicas e estratégias de ensino nas sessões de treinamento, e os *candidatos*, que

---

<sup>3</sup> Este trabalho, assim como a dissertação a qual ele é derivado, está inserido no projeto de pesquisa *Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)* (aprovado pelo Comitê de Ética pelo parecer 94344318.6.0000.5182), coordenado pelo Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael.

<sup>4</sup> Todas as informações técnicas sobre o curso CELTA foram extraídas do *website* oficial *Cambridge English Assessment*. Ver: Cambridge University (c2023).



realizam o curso.<sup>5</sup> Por ser considerado uma qualificação inicial da docência, os pré-requisitos para se candidatar no CELTA são: ter no mínimo 18 anos; ter um nível de educação equivalente ao necessário para ingressar no ensino superior; e ter um nível de proficiência em inglês equivalente a C1 ou C2<sup>6</sup>.

O candidato é avaliado de duas formas: através de aulas supervisionadas (são seis horas no total distribuídas em oito aulas) e de trabalhos escritos sobre temas relacionados ao ensino de LE (*Foco no aprendiz; Tarefas relacionadas à língua; Tarefas relacionadas às habilidades linguísticas; e Lições da sala de aula*<sup>7</sup>). Ao longo do curso, o candidato recebe materiais de apoio, sessões de treinamento e de *feedback* com os instrutores nas etapas de planejamento, execução e avaliação das aulas supervisionadas. Essas aulas de inglês são ministradas pelos candidatos para turmas de voluntários de diferentes níveis de proficiência (nível básico, intermediário e avançado), e é objetivo do curso que cada candidato tenha a oportunidade de ministrar aulas em mais de um nível.

O contexto de investigação deste estudo aconteceu em um centro autorizado em Londres, em 2019. Mais especificamente, o CELTA foi realizado presencialmente em período integral do dia 03 de abril a 02 de maio. Durante as manhãs, os instrutores ministravam aulas e sessões de treinamento sobre técnicas e estratégias de ensino (correção de erros, elaboração de instruções de atividades, elaboração de planos de aula, ensino de habilidades linguísticas etc.); durante as tardes, os candidatos ministravam aulas de inglês para as turmas voluntárias, sob a supervisão dos instrutores, pondo em prática o conteúdo estudado e praticado no turno da manhã.

Devido ao objetivo deste trabalho, a etapa de planejamento nos chamou a atenção e é o nosso foco de investigação, principalmente devido ao formato do modelo de plano de aula distribuído no curso. Era esperado do candidato um preenchimento detalhado das seguintes seções do plano de aula: *informações fixas*

---

<sup>5</sup> De acordo com a tradução oficial do *website Cambridge English Assessment*, os termos *instrutores* e *candidatos* correspondem às traduções de *tutors* e *candidates*, respectivamente.

<sup>6</sup> Esses níveis de proficiência são de acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages*.

<sup>7</sup> Foram traduzidos, respectivamente, de *Focus on the learner*, *Language related tasks*; *Language skills related tasks*; *Lessons from the classroom*.

(nível da turma, data, tópico principal da aula), *objetivos* (geral, específico e pessoal), *análise linguística* (descrição do léxico e/ou aspecto gramatical focalizado na aula) e *procedimentos* (estágios da aula). Para este estudo, consideramos a seção de *procedimentos*, como consta na Figura 1 a seguir:

**Figura 1** – Seção de *procedimentos* do plano de aula

Time (How long?)	Stage and Procedure (describe how you will manage each step) (What and how?)	Stage aim (Why?)	Interaction (Who?)	Anticipated Problems and Solutions with learners, management and tasks (What could go wrong? What will you do if it does?)

**Fonte:** Acervo pessoal dos autores (2019).

A seção em questão é formada por cinco itens organizados em colunas, a saber: a duração de uma tarefa (*Time*); as etapas de uma tarefa (*Stage and Procedure*); o objetivo da tarefa (*Stage Aim*); o tipo de interação (*Interaction*); e os possíveis problemas e soluções que poderiam surgir em cada tarefa (*Anticipated Problems and Solutions*).

Outro documento que fez parte das sessões de treinamento no curso CELTA eram os *handouts*, que consistiam em documentos impressos de teor instrutivo distribuídos para os candidatos. Os conteúdos desses *handouts* correspondiam aos tópicos de ensino que compunham as aulas das manhãs: correção de erros, elaboração do plano de aula, ensino de habilidades linguísticas etc. Com relação ao planejamento, alguns *handouts* focavam em instruir sobre a elaboração de planos de aula, de instruções de atividades e de objetivos de tarefas.

No *handout* sobre a elaboração de planos de aula, por exemplo, o candidato tinha acesso a uma lista de elementos a serem considerados em prol de um planejamento claro e objetivo, como a variedade de interações nas tarefas; as alternativas de linguagens que podem ser utilizadas na descrição das etapas das tarefas; os tipos de informações essenciais para constar no detalhamento das etapas das tarefas.

Diante de um *corpus* documental e de uma abordagem qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2006), este estudo se apoia no paradigma da complexidade e nos estudos da Linguística Aplicada (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Quando nos referimos à formação de professores de LE, estamos considerando seus elementos constituintes, como o conhecimento linguístico e pedagógico, políticas linguísticas e práticas reflexivas. Um curso como o CELTA nos inquietou por propor, em pouco tempo, um tipo de formação considerada suficiente para o candidato se sentir apto a ensinar inglês como LE após o término e a aprovação.

Durante a vivência no curso CELTA, havia 16 candidatos. Destes, cinco concordaram em participar da pesquisa e disponibilizaram, no total, 26 planos de aula (doravante PA), nos quais selecionamos o item *objetivo da tarefa* (coluna 3) e *antecipação de problemas e soluções* (coluna 5) da seção de procedimentos (Figura 1) para investigar a concepção de formação de professores subjacente ao curso. Paralelamente, selecionamos dois *handouts* que se referem à elaboração de PA intitulados *Lesson planning – aims and stages* (doravante *Handout 1*); e *Advice on writing lesson plans* (doravante *Handout 2*). O primeiro consiste em apresentar exemplos de objetivos de tarefas para o candidato se inspirar no momento em que estiver preenchendo o terceiro item da seção de procedimentos. O segundo consiste em apresentar conselhos sobre a elaboração de planos de aula.

Um estudo anterior (JORGE; RAFAEL, 2021), cujo intuito era identificar quais aspectos de ensino (vocabulário, gramática, compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) eram contemplados nos PA, assim como a recorrência, revelou predominância no ensino de produção oral (ou ensino de fala) e de gramática. Para o nosso recorte neste trabalho, vamos considerar os aspectos de ensino mais recorrentes nos PA para exemplificar alguns itens de objetivos e de antecipação de problemas.

### **As concepções de formação docente subjacentes aos itens objetivos de tarefas e antecipação de problemas**

A fim de ilustrar o conteúdo do *Handout 1*, cujo intuito é apresentar modelos de objetivos de tarefas, recortamos os exemplos de objetivos correspondentes aos

aspectos de ensino mais recorrentes dos PA analisados (Figura 2): fala (*Authentic speech*) e gramática (*Grammar based stages*).

**Figura 2** – Exemplos de objetivos de ensino de fala e de gramática (*Handout 1*)

**Authentic Speaking**

- To give students an opportunity to develop fluency
- To provide an opportunity for free discussion
- For students to speak freely about their life/family/country/education
- For students to discuss the topic.. of the text.

**Grammar based stages**

- To present the form and meaning of the target structure
- To provide restricted practice of the target language
- To raise awareness of the different uses of first conditional
- To check understanding of the form and use of the 1<sup>st</sup> conditional
- To focus on the use of present participles
- For sts to practice the TL with some originality

**Fonte:** Acervo pessoal dos autores (2019).

Os exemplos de objetivos acerca do ensino de fala – aqui nomeados como *fala autêntica*, apontam que o foco é no desenvolvimento linguístico e sociointerativo do aluno. Todos os exemplos listados utilizam palavras que remetem a um estímulo de uma prática oral focada na comunicação, como *develop fluency*, *free discussion*, *speak freely*, *discuss the topic*. Aparentemente, a figura do professor está em segundo plano, ocupando um papel de provedor de uma situação ou de oportunidade de prática oral da língua inglesa. O termo *autêntico* é utilizado porque o foco da maioria dos objetivos é proporcionar a fluência na língua através de situações contextualizadas em que os alunos expressem suas opiniões, ou simplesmente discorram sobre um tópico pessoal, ou sobre um tópico previamente visto em um material.

Vejamos, a seguir, um objetivo de ensino de fala elaborado por um candidato:

1. Objetivo de ensino de fala (PA10)

*To provide them with the opportunity to produce the target language in authentic speech. To give them the opportunity to share their experiences while practicing speaking and the TL.*

Percebemos que o candidato seguiu as orientações sobre planejamento, principalmente no que consta no *Handout 1* sobre os exemplos de objetivos, uma vez que se preocupou em posicionar o desenvolvimento linguístico do aluno no centro da tarefa em questão. Além disso, o candidato manteve a ideia de autenticidade da fala quando propôs um compartilhamento dos alunos sobre suas experiências pessoais de um determinado tema juntamente com o uso de uma linguagem-alvo (equivalente à sigla TL no Exemplo 1).

Sobre o ensino de gramática, temos exemplos de objetivos com diferentes focos no *Handout 1*. Autores como Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) defendem um ensino de gramática que vise contemplar as três dimensões da língua (sintaxe, semântica e pragmática), mas também defendem uma postura autônoma do professor quanto à prioridade de uma dimensão em detrimento das outras, de acordo com alguns fatores dos contextos de ensino (língua materna dos alunos, dificuldades específicas, perfil das turmas etc.)

Vejamos, a seguir, um objetivo de gramática:

## 2. Objetivo de gramática (PA25)

*To show students the correct form of comparative sentences and when and how the adjectives change into the comparative form.*

A partir do tópico gramatical correspondente ao objetivo no Exemplo 2, isto é, frases comparativas, percebemos a prioridade do candidato em focalizar na estrutura comparativa do inglês, principalmente no que concerne às mudanças morfológicas que os adjetivos sofrem. A escolha do candidato parece advir de uma consciência de que a tarefa em questão prioriza um conhecimento estrutural da língua, mais do que o significado e o uso das frases comparativas do inglês.

Quando comparamos os exemplos de objetivos de ensino de gramática contemplados no *Handout 1* e o objetivo contemplado no Exemplo 2, percebemos algumas diferenças. Enquanto no Exemplo 2 predomina o ensino da gramática por meio da estrutura, no *Handout 1* predomina o ensino da gramática através do uso, pois metade dos exemplos de objetivos utilizam palavras como *different uses*, *focus on the use* e *for sts to practice*, ou unem mais de uma dimensão da língua, como no

objetivo *To check understanding of the form and use*, cujo foco é na forma e no uso.

Podemos observar que os objetivos exemplificados no *Handout 1* e os elaborados pelos candidatos nos PA revelam que as orientações do curso CELTA influenciam diretamente na etapa de planejamento de ensino. Esse caráter tecnicista aponta para uma valorização dos saberes curriculares (TARDIF, 2007), uma vez que há foco no curso em preparar, através de materiais orientadores e de formas (métodos), os objetivos de tarefas em um PA. Também podemos observar que essa relação que o candidato tem com as orientações (*Handouts*) e com o produto (PA) é prescritiva (AMIGUES, 2004) porque o candidato tende a seguir modelos de objetivos, como foi exemplificado no ensino de fala (Exemplo 1). Entretanto, em alguns momentos, o candidato é encorajado a ter certa autonomia durante o planejamento, no que concerne à complexidade ou a dificuldades que um aspecto linguístico possa representar para os alunos, como foi exemplificado no ensino de gramática (Exemplo 2). Ou seja, embora o *Handout 1* forneça exemplos de objetivos que podem simplesmente ser utilizados pelos candidatos, estes podem redefinir os modelos fornecidos para se adequar às particularidades de suas aulas.

De acordo com o *Handout 2*, a elaboração de um PA deve visar clareza, objetividade e variedade. Sobre o item *anticipated problems*, ou *antecipação de problemas*, o *Handout* em questão aconselha que não é necessário elaborar possíveis problemas sobre cada estágio das tarefas no PA. Considerando os aspectos de ensino mencionados até então, observamos que no ensino de gramática e, especificamente, de pronúncia predominam nos tipos de problemas previstos pelos candidatos nesse item do PA. Vejamos o exemplo a seguir:

### 3. Antecipação de problema sobre ensino de pronúncia (PA02)

*Sts may have problems with word stress of these words, for they are similar to some students' L1 – reinforce individual and choral drilling.*

O candidato não só se preocupou com o possível problema em si, como também justificou a probabilidade de tal dificuldade ocorrer: a semelhança de determinadas palavras com suas respectivas traduções na língua materna dos alunos. A apresentação desse problema indica que o candidato possui conhecimento diversificado sobre o ensino de pronúncia, principalmente no que

concerne à aquisição de determinados sons para certos grupos de alunos. Além de detectar um possível problema, o candidato sugere a repetição das palavras em questão como forma de fixar a pronúncia delas.

A preocupação do candidato no Exemplo 3 pode ser interpretada como um reflexo de um dos trabalhos escritos que os candidatos precisam realizar ao longo do curso, mais especificamente o que é intitulado Foco no Aprendiz (*Focus on the learner*). Nesse trabalho, o candidato deve investigar, questionar e observar um dos alunos que compõem a turma de voluntários e, a partir de um diagnóstico sobre o perfil e o nível de aprendizagem do aluno, criar uma situação de ensino que supra alguma dificuldade real de aquisição de língua que esse aluno possa ter.

Vejamos a seguir outro exemplo de antecipação de problemas:

#### 4. Antecipação de problema sobre ensino de gramática (PA04)

*Sts might feel insecure about the pronunciation of the question How often do you \_\_\_\_\_? because of the weak forms of often and do you – drill in different speeds.*

A preocupação do candidato no Exemplo 4 vai além da pronúncia de palavras isoladas, como no Exemplo 3. Aqui ele prioriza para os alunos uma “fala natural” em relação a uma determinada estrutura da língua inglesa, em que algumas palavras são menos proeminentes do que outras (*weak forms*). Esse problema advém de um conhecimento minucioso da língua, que ultrapassa as três dimensões do ensino de gramática mencionadas anteriormente (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999). Não se trata apenas de memorizar a forma, saber o significado e praticar a pergunta, e, sim, de soar natural, reproduzindo os aspectos suprasegmentais (entoação, ritmo, acentuação de palavras) do inglês, provavelmente como um falante nativo. Como solução, o candidato propõe repetir a mesma pergunta em diferentes velocidades para os alunos perceberem as nuances entre as palavras que naturalmente recebem mais ênfase na pronúncia do que outras.

O Exemplo 4 também pode ser visto como um reflexo de um dos trabalhos escritos realizados ao longo do CELTA, mais especificamente o que é intitulado Tarefas Relacionadas à Língua (*Language related tasks*). Nesse trabalho, o candidato deve fazer análises linguísticas considerando os níveis fonológico, sintático, semântico e pragmático da língua com determinados exemplos fornecidos.

Além disso, o candidato deve apresentar propostas de ensino com esses exemplos, considerando estratégias apropriadas em um contexto real de sala de aula.

Ambos os exemplos apresentados apontam que o candidato deve estar bem-preparado no que concerne aos saberes profissionais (TARDIF, 2007), que, nesse caso, se referem aos aspectos linguísticos. Quanto mais o candidato se preparar em relação às particularidades dos conhecimentos sobre ou da língua (Exemplo 4) e aos efeitos dos aspectos linguísticos na aprendizagem (Exemplo 3), mais ele estará preparado para prever e solucionar possíveis problemas que podem surgir.

O item antecipação de problemas não só pede que os candidatos pensem em possíveis problemas como também em possíveis soluções. Coincidentemente, nos Exemplos 3 e 4, o candidato propõe a repetição em coro como solução para algumas palavras e para uma pergunta considerada problemática. Pensar em possíveis soluções pode ser interpretado como a aplicação de saberes curriculares (técnicas e estratégias de ensino) e de saberes experienciais (conhecimento sobre o perfil e as particularidades dos alunos). A recorrência do ensino de pronúncia na antecipação de problemas aponta para uma valorização de ser compreendido por meio da fala. Isto corrobora a grande recorrência do ensino de fala a partir de interações entre os alunos, principalmente se considerarmos algumas palavras-chave dos exemplos de objetivos de ensino de fala no *Handout* 1, como “desenvolver a fluência”, “discussão livre” e “falar livremente”.

O ensino dos aspectos linguísticos mais recorrentes por meio dos objetivos e da antecipação de problemas do modelo de PA do CELTA aponta que a concepção de formação docente de LE é predominantemente embasada em um treinamento (FREEMAN, 1989; LEFFA, 2008), uma vez que modelos de ensino são apresentados aos candidatos por meio dos *Handouts*. Ou seja, os candidatos no curso CELTA aprendem a ensinar por meio de prescrições.

O caráter de treinamento também envolve as competências de ensino e os tipos de saberes que são mais enfatizados no curso CELTA que constam nos *Handouts*. A priori, o candidato precisa dominar os saberes profissionais (TARDIF, 2007), isto é, aqueles que estão relacionados teoricamente ao seu contexto de

trabalho (ex: ensino de aspectos linguísticos: gramática, pronúncia, vocabulário, habilidades linguísticas). Em seguida, percebemos a necessidade de o candidato dominar os saberes curriculares, principalmente no que diz respeito a estratégias e técnicas de ensino (ex: elaboração de objetivos, descrição de tarefas, correção de erros, antecipação de problemas). Quanto às competências do ensino elencadas por Freeman (1989), percebemos que, no CELTA há uma valorização em o candidato ter domínio do conhecimento (o conteúdo em si) e das habilidades (como o candidato vai atingir os objetivos propostos nos PA).

Para além do caráter de treinamento e dos saberes focalizados no curso CELTA, alguns pontos dos trechos dos PA, apresentados nos exemplos, apontam para situações em que os candidatos conseguem desenvolver autonomia em suas aulas. Isso pode ser observado na escolha da dimensão formal da língua, como no objetivo de gramática (Exemplo 2); na personalização de uma tarefa, como no objetivo de fala (Exemplo 1); e na previsão de possíveis dificuldades que os alunos possam ter com algum aspecto linguístico, como nos problemas antecipados (Exemplos 3 e 4), uma vez que esse item no PA se relaciona com aspecto da imprevisibilidade comum ao ambiente de ensino (ZABALA, 1998). Além disso, a antecipação de problemas no modelo de PA do curso CELTA parece estimular a prática reflexiva, principalmente na relação identificação-solução de problemas que é requerida pelos candidatos durante o planejamento.

## **Conclusão**

Tínhamos como objetivo investigar as concepções de formação docente subjacentes ao planejamento de ensino no curso CELTA. Algumas características deixam claro que se trata de um treinamento: a duração, o condicionamento dos candidatos e o conteúdo tecnicista apresentado em modelos para os candidatos utilizarem no planejamento. Ou seja, o curso CELTA se apoia em um modelo de formação de professores baseado em prescrições. Entretanto, para além do conhecimento pedagógico sobre uma determinada forma/modelo de planejar, o conhecimento linguístico assume um papel fundamental no planejamento de ensino.

Apesar de os candidatos atenderem frequentemente o que as orientações do

curso apresentam sobre o ensino, especificamente sobre o planejamento, é possível perceber certa autonomia do candidato em preencher o plano de aula. Essa autonomia advém, majoritariamente, dos conhecimentos linguísticos no item *antecipação de problemas*, em que quanto mais o candidato domina as nuances da língua, mais ele consegue prever e elaborar situações possíveis de ocorrerem na sala de aula.

O curso CELTA é um curso internacionalmente reconhecido e recomendado para candidatos que desejam aumentar suas opções de empregabilidade. Devido à disponibilidade de realizá-lo no Brasil em alguns centros autorizados espalhados pelo país, o CELTA caminha em paralelo com a formação acadêmica de Licenciatura em Letras-Ingês. Portanto, torna-se necessário compreender, com um olhar investigativo, os fundamentos desses contextos de profissionalização disponíveis no mercado, como o CELTA, para gerar discussões sobre os tipos de profissionais que o ambiente acadêmico está formando para enfrentar um mercado de trabalho internacional.

## Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho do ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-44.
- CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. 2. ed. Boston: Heinle Cengage Learning, 1999.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *Tesol Quarterly*, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.
- JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.
- JORGE, A. B. M.; RAFAEL, E. L. Componentes de ensino de inglês em planos de aula do curso CELTA. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 38, p. 153-165, 2021.



LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 353-376.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 08 out. 2022.  
Aprovado em: 07 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho



## **Gênero cordel na formação leitora de professores de comunidades do campo: entre educação e linguagem**

***Cordel genre in the reading formation of teachers from rural communities: between education and language***

***Género cordel en la formación lectora de docentes de comunidades rurales: entre educación y lenguaje***

Ady Canário Estevão de Souza<sup>1</sup>

 0000-0001-7851-7841

Auristela Crisanto da Cunha<sup>2</sup>

 0000-0002-3702-6445

Clécida Maria Bezerra Bessa<sup>3</sup>

 0000-0002-7464-113X

Crígina Cibelle Pereira<sup>4</sup>

 0000-0001-9054-9897

**RESUMO:** O presente artigo tem o objetivo de refletir acerca da relevância do olhar sobre o gênero cordel na relação entre linguagem e educação do campo, com o uso da sequência didática na perspectiva da Linguística Aplicada enquanto marco teórico de visão interdisciplinar cujo efeito de sentido volta-se para a formação de licenciandos do curso de Educação do Campo de uma universidade pública, situados em contexto de ensino-aprendizagem de leitura na convivência com o semiárido. Para tanto, articulam-se fundamentos teóricos que embasam a experiência que relata o círculo de cordel na sala de aula, no viés qualitativo, sobre a compreensão dos gêneros do discurso, considerações sobre o texto literário, além da leitura na prática pedagógica. Nesse sentido, conclui que a estratégia formativa oferecida reconhece os sujeitos camponeses como críticos e reflexivos. Além de impactos no processo de aprendizagem nos usos da linguagem para a valorização da cultura local no diálogo entre universidade e sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** linguística aplicada; educação do campo; linguagem.

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on the relevance of looking at the cordel genre in the relationship between language and rural education, using the didactic sequence from the perspective of Applied Linguistics as a theoretical framework of an interdisciplinary vision whose effect of meaning turns to the training of undergraduates in the Rural Education course at a public university, located in the context of teaching and learning to read in living with the

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. E-mail: adycanario@ufersa.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. E-mail: auristela@ufersa.edu.br.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB. E-mail: clecida@ufersa.edu.br.

<sup>4</sup> Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. E-mail: criginacibelle@uern.br.

semi-arid region. In order to do so, theoretical foundations are articulated that support the experience that reports the cordel circle in the classroom, in the qualitative bias, on the understanding of discourse genres, considerations about the literary text, in addition to reading in pedagogical practice. In this sense, it concludes that the training strategy offered recognizes peasant subjects as critical and reflective. In addition, it impacts the learning process through the use of language for the appreciation of local culture in the dialogue between the university and society.

**KEYWORDS:** applied linguistics; field education; language.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la pertinencia de mirar el género cordel en la relación entre lengua y educación rural, utilizando la secuencia didáctica desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada como marco teórico de una visión interdisciplinaria cuyo efecto de sentido se vuelve para la formación de estudiantes de la carrera de Educación Rural de una universidad pública, ubicados en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de la lectura en convivencia con la región semiárida. Para ello, se articulan fundamentos teóricos que sustentan la experiencia que relata el círculo de cordel en el aula, en el sesgo cualitativo, sobre la comprensión de géneros discursivos, consideraciones sobre el texto literario, además de la lectura en la práctica pedagógica. En ese sentido, concluye que la estrategia de formación ofrecida reconoce a los sujetos campesinos como críticos y reflexivos. Además de impactos en el proceso de aprendizaje en los usos de la lengua para la apreciación de la cultura local en el diálogo entre universidad y sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** lingüística aplicada; educación del campo; lenguaje.

## Introdução

Este trabalho resulta de estudos e reflexões sobre a prática formativa de futuros professores da educação básica a partir do ensino de leitura num curso de Licenciatura em Educação do Campo de uma universidade pública e em diálogo com os Estudos da Linguagem enquanto prática social, além da interface teoria e prática que busca o marco interdisciplinar das pesquisas advindas da área da Linguística Aplicada como possibilidade de elevação da qualidade do ensino e aprendizagem da língua cujos aspectos possam articular a valorização de saberes e, ao mesmo tempo, a inclusão de populações ainda sub-representadas no processo de práticas discursivas na universidade e espaço escolar.

O estudo parte da concretude e da necessidade de um olhar para a prática educativa de sujeitos campesinos com potencial de desenvolver habilidades nos usos da linguagem, além de perpassar o debate inicial desse processo, tendo a Linguística Aplicada como um auxílio propositivo nesse contexto, sobretudo na formação de licenciandos que atuam em comunidades do campo na região semiárida potiguar. Assim, esse diálogo entre universidade e espaço escolar fomenta potenciais dialógicos na temática em referência neste trabalho.

Quanto à questão da Linguística Aplicada, voltada à relação entre a teoria e a prática, buscamos empreender modos de trabalho devidamente posicionados como um campo de investigação que toma objetos múltiplos e complexos. Como enfatiza Signorini (1998, p. 101): “Daí a especificidade do objeto de pesquisa em LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos –, objeto esse que a constitui como um campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro”.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de leitura e produção de textos a partir da sequência didática (ARAÚJO, 2013), que utiliza o gênero discursivo cordel numa perspectiva dos estudos da linguagem, sobremaneira no ensino de leitura, escola e inclusão social. Essas ações visam ao desenvolvimento das competências linguística, comunicativa e discursiva de sujeitos em transformação, seres com e no mundo, nas práticas educativas para a atuação na educação do campo na contemporaneidade (BAPTISTA; NUNES, 2013; CORACINI, 1995; FREIRE, 2011).

Nossa proposta de ensino reflexivo (SILVA JÚNIOR, 2019) em LA, toma por base o gênero discursivo cordel para a elaboração das atividades do componente curricular de Leitura e Produção de Textos em uma licenciatura. Dessa forma, pressupomos que o olhar aplicado para a realidade ao desenvolvimento do trabalho, nesse âmbito, trata a dimensão do conhecimento perpassando usos da linguagem. Nesse contexto, a escolha do cordel pareceu-nos oportuna, tendo em vista ser um gênero familiar à realidade do campo, atrativo pela sua estrutura composicional, sendo, inclusive, praticado por alguns licenciandos.

Ademais, a utilização de um gênero do discurso já conhecido, como o cordel, traduz-se como mecanismo de adentrar na realidade do aluno e dos gêneros comuns às suas vivências. Com isso, temos um aproveitamento do potencial das práticas de alguns participantes que, ao protagonizarem suas experiências de linguagem, ao invés de partir de um gênero novo, interagem com os já conhecidos, reportando-se a partir de Bakhtin (2003), por meio da concepção da troca verbal dos gêneros do discurso.

A partir da afirmação de Bakhtin (2003) de que todo gênero do discurso se constitui por sua construção composicional, seu conteúdo e por seu estilo de linguagem, ou seja, as escolhas dos recursos lexicais, dos recursos fraseológicos e

gramaticais, e entendendo que: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (VOLOCHINOV, 2002, p. 42), refletimos em autores que tratam da linguagem, de cordel, como Carvalho (2016), Evaristo (2011), Geraldi (1999), Rojo (2009), entre outros, que tratam de sequência didática e trazemos um relato de uma experiência de ensino com o gênero discursivo cordel.

Assim sendo, este trabalho apresenta a seguinte ordem: inicialmente, traz a concepção de gênero do discurso assumida; depois, a sequência didática aplicada é descrita; também são trazidas as contribuições sobre uma sequência didática como metodologia em torno do cordel; em seguida, são descritas as experiências desenvolvidas; e finalizamos com a apresentação de algumas conclusões sobre o estudo.

## **Gênero discursivo cordel**

Reconhecendo a necessidade do contato do aluno com a diversidade de gêneros e que esses estejam relacionados às suas práticas e vivências diárias, recorreremos ao que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao apresentarem a diversidade de gêneros e a priorizar suas especificidades, no nosso caso, do gênero literário, muito importante no cotidiano das práticas discursivas na sala de aula para a produção do conhecimento. Quanto à leitura literária, envolve o “[...] exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita, considerando que a literatura é construção do conhecimento e que é necessário” (BRASIL, 1998, p. 30). Para Cosson (2021), a leitura literária é muito importante e a escola tem um relevante papel em oferecer experiências nas mais diversas definições e práticas.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que projetos podem congregam linguagens oral, escrita, leitura e produção de textos de forma contextualizada. “Os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções” (BRASIL, 1998, p. 46), sendo o cordel um dos gêneros possíveis para trabalhar simultaneamente o exercício da oralidade e da produção escrita, considerando as particularidades do texto literário.

Trazer o texto literário para a universidade é uma forma de abrir espaço ao

lúdico em “[...] um mundo utilitário, caracterizado pelas especializações produtivas”, como descreveu Compagnon (2009, p. 35), que favoreceu um gradativo e universal declínio da literatura ante as ciências exatas e naturais anunciado na França em inícios do século XIX.

Contudo, ainda segundo Compagnon (2009, p. 29), a utilidade e a pertinência da literatura encontram respaldo em definições históricas do seu papel, dentre as quais, remontando a Aristóteles, figura o seu poder de instruir deleitando. Assim, vê-se que a literatura consegue, sem se furtar ao seu papel educacional, promover a flexibilização da rigidez curricular, conciliando o prazer da leitura com os aspectos técnicos próprios do processo formativo acadêmico.

Nesse aspecto, em particular no universo da linguagem, há gêneros discursivos que podem ser explorados em proveito das aulas de produção textual, entre os quais, o cordel, por ser espaço contra-hegemônico de resistência para os povos de comunidades do campo e pelas particularidades de sua estrutura: musicalidade, metrificação, convite ao improviso etc.

No tocante às práticas de leitura na escola, Geraldi (1999, p. 88) encaminha para dois objetivos interligados: “a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita”. Com base nesse entendimento, o trabalho com projeto de leitura busca relacionar o uso autêntico da leitura no espaço de vivência e ao mesmo tempo propiciar o reconhecimento da linguagem nas diversas modalidades.

Por essa razão, as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade devem estar presentes no fazer pedagógico, considerando as situações reais de comunicação. Para Bakhtin (2003, p. 261): “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Para o autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um

determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifo do autor).

Ao se considerar os três critérios instituídos por Bakhtin (2003) para que se possa caracterizar um gênero – o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo – pode-se melhor compreender o gênero, bem como analisar as suas peculiaridades de maneira mais precisa. Por essa razão, fizemos uma breve caracterização do cordel.

O cordel é uma manifestação artística que remete à época medieval, calcada no contar histórias nas comunidades, e tem como caracterização a oralidade, fruto da cultura popular, apresentando-se em versos, além de se situar entre oralidade e escrita. O cordel chega ao leitor em forma de apresentação por poetas que cantam seus versos para o público e também procura vender seus folhetos impressos para a difusão de seus poemas. Na atualidade, esse gênero possui uma função educativa e social e também de entretenimento, seja individual ou coletivo. Quanto à estrutura, podem ser sextilhas, setessilábicas, quadras e os poemas de dez versos, tematizando pelejas, dentre outras narrativas (CARVALHO, 2016).

Assim, no que se refere ao conteúdo temático, percebemos que o cordel pode tratar dos variados assuntos com intuito de informar, convencer e até persuadir o leitor acerca de uma temática social. Além disso, é um gênero atemporal, pois consegue explorar tanto experiências do passado quanto temas atuais.

Quanto à estrutura composicional, o gênero apresenta uma estrutura de deleitante poética, com início, meio e fim. Geralmente é impresso em forma de folheto, com uma capa de xilogravura. Atualmente, ocupa também espaços virtuais e ganha diferentes adeptos, pois consegue manter suas características literárias originais ao mesmo tempo que incorpora abordagens novas, comumente de apelo popular.

Quanto ao estilo linguístico, o cordel assume uma linguagem poética e informativa, que, embora traga recursos fraseológicos e semânticos bem próximos da oralidade, uma vez que é fruto de uma cultura popular, situa-se como um gênero da escrita. A estrutura composicional segue as regras métricas poéticas para apresentar as mais variadas narrativas para que possam deixar o leitor informado e, em muitos casos, persuadido acerca da temática.

Os PCN recomendam priorizar os textos que contemplam os usos públicos da

linguagem. Assim,

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Convém ressaltar que esse documento adverte que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é exatamente contemplar as competências comunicativas dos educandos e, nesse cenário, os conteúdos devem priorizar o uso da linguagem oral, da linguagem escrita, da linguagem multimodal, da leitura, da análise e da reflexão sobre a língua. Assim, o trabalho com as situações reais de comunicação deve ser considerado como norteador no que se refere ao ensino de línguas. Sobre a questão da linguagem multimodal, ainda há muito a avançar na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que está presente nas discussões atuais nos estudos da linguagem, sobretudo quanto aos gêneros digitais.

Para Evaristo (2011, p. 120), o cordel “[...] constituiu-se em um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita. Faz uma espécie de ponte de passagem entre uma cultura popular e a outra, literária. Por isso, mantém algumas pistas da oralidade ao ser transposto para o texto escrito e impresso”.

Pensando nisso foi que trouxemos o gênero literário cordel para o campo da formação docente, em um curso de licenciatura, uma vez que as práticas de leitura e de uso social da língua devem ser fomentadas na educação básica e o graduando precisa ter o gosto pela leitura para poder promover, nas suas práticas pedagógicas, situações que motivem nos seus educandos o desejo de vivenciar práticas de leitura literária, escuta, oralidade, escrita e reflexão.

## **Sequência didática como metodologia**

Por se tratar de uma experiência que aconteceu em um ambiente particular com observações, construções de significados, documentações e exposições de produções intelectuais a partir de intervenções, quanto à abordagem, tem-se uma ação de natureza qualitativa, pois de acordo com Oliveira (2014, p. 60), “[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ato social e fenômenos da realidade”.

Nesse sentido, a sequência didática foi pensada na situação concreta da

realidade formativa dos licenciandos da disciplina de leitura e de produção de textos, na proposta de ensino e na realização do Projeto Círculo de Cordel, por meio de uma sequência didática para orientação do processo formativo. Nesse contexto, fizemos um caderno com os procedimentos descritos, constituímos uma equipe, bem como cadastramos o projeto como ação de extensão universitária no sistema de gerenciamento acadêmico interno.

O trabalho tem por objetivo possibilitar a leitura e a produção de gêneros discursivos na universidade, como também compreender e interpretar as condições de produção desses gêneros discursivos para a valorização da cultura e a construção de identidades sociais a partir de práticas comunicativas de estudantes do primeiro período do Curso.

Assim, a proposta compreende várias etapas até a culminância da produção e divulgação do gênero cordel: (I) concepções estudadas em sala de aula sobre a leitura com emancipação dos sujeitos do campo; (II) saberes e fazeres da educação do campo, a partir de diversos autores/autoras, tais como Koch e Elias (2006); Freire (2011); (III) reflexão da importância sobre a interação autor/texto/leitor; (IV) debates fomentados em pequenos grupos com a mediação da professora e, entre seus pares; (V) produção do gênero discursivo cordel, com ênfase em temáticas envolvendo as práticas educativas de leitura e escrita de estudantes de comunidades populares do campo, entre outras, no contexto do semiárido nordestino.

Para tanto, utilizamos os conhecimentos dos professores em formação de modo interdisciplinar para que pudessem fortalecer o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, essa foi uma das orientações, caso se julgasse necessário que levassem em consideração também tais conteúdos que foram discutidos nos demais componentes durante as etapas, que poderiam servir de alicerce para a construção de seus textos, e que seriam fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos do campo.

Diante de propostas para além da sala de aula e da necessidade de democratizar os usos da linguagem ancorados em novas orientações às práticas escolares (OLIVEIRA, 2008), o projeto também se propunha a unir as diversas produções de cordéis em um momento de socialização coletiva para a reflexão sobre as experiências dos estudantes do campo ao longo da convivência da sequência no tempo escola e no tempo comunidade, dentro da pedagogia da alternância. Na

educação do campo, a pedagogia da alternância é uma metodologia usada nos processos formativos e que envolve a alternância entre o tempo escola e tempo comunidade, com o objetivo de aproximação da escola, família e comunidade.

Essa pedagogia pontua espaços formativos, o tempo escola (TE) e o tempo comunidade (TC), os alunos vivenciam período da escola e também o tempo social nas dinâmicas que ambos requerem para a sua formação (ROJO, 2009).

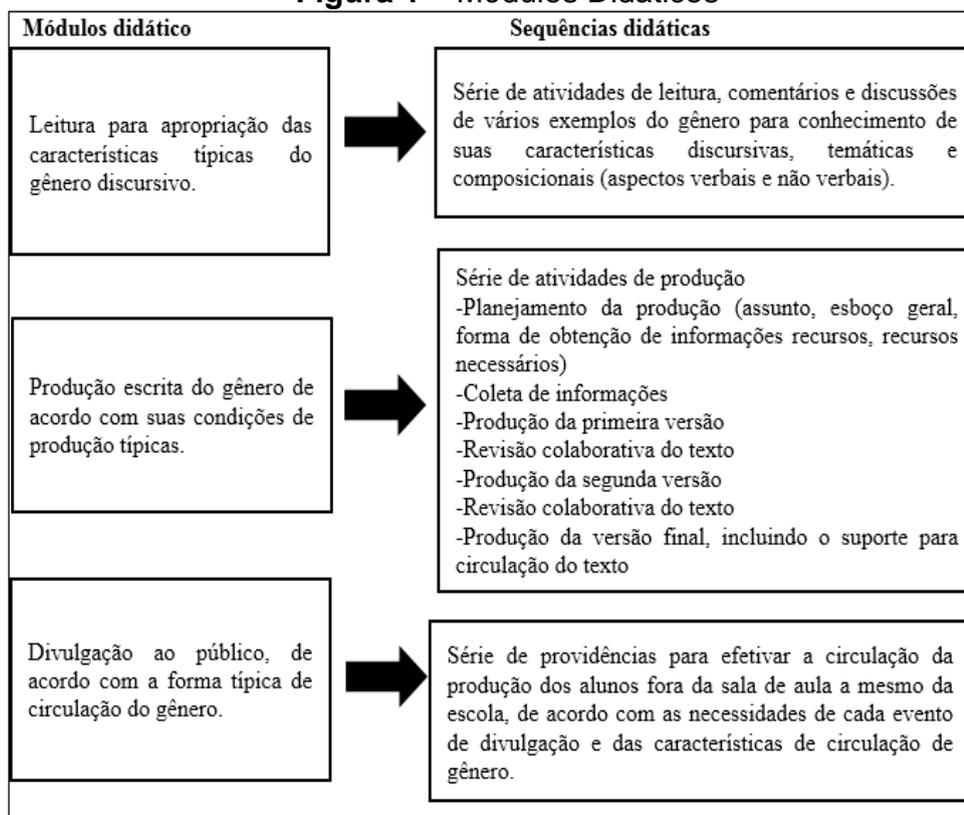
Utilizou-se um caderno de orientação das atividades para a realização do Projeto do Tempo Comunidade, realizado no semestre 2019.2, no componente de leitura e produção de textos I, a partir de uma sequência didática concebida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A finalidade do uso da sequência foi, conforme os teóricos nos auxiliam a sistematizar, para “[...] favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). De forma breve, descrevemos os passos da sequência utilizada, conforme o modelo de sequência básica proposta por Dolz, Noverraz e Scheuneuwly (2004, p. 98) para o ensino de gêneros orais e escritos na escola com a seguinte composição.

No caderno, inserimos essa concepção da sequência didática e também buscamos adotar a reflexão quanto aos gêneros discursivos ao ensino na educação básica, a orientação utilizada em escolas públicas e particulares dos níveis fundamental, médio e superior, de diversas cidades, no esquema e sintetizado, em etapas, para a leitura e produção de textos. No esquema a seguir, temos uma síntese dos módulos propostos para o processo da produção escrita do gênero discursivo cordel aos quais relacionamos os objetivos do projeto (CARVALHO, 2016; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; LOPES-ROSSI, 2006).

Lopes-Rossi (2006, p. 75) orienta a estratégia de módulos e sequências didáticas para projeto da seguinte forma: módulos didáticos de leituras para a apropriação das características típicas do gênero discursivo: engloba uma série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais).

**Figura 1 – Módulos Didáticos**



Fonte: Lopes-Rossi (2006, p. 75).

Dialogando com as documentações oficiais e com as teorizações realizadas a partir de pesquisadores, destacamos o projeto de ensino gênero discursivo cordel dentro da sequência didática composta por três módulos, o primeiro módulo, leitura, o segundo, módulo escrita, e o terceiro módulo, divulgação ao público.

No módulo de leitura, a leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais (LOPES-ROSSI, 2006), conhecimento sobre o gênero com rodas de conversas em sala, objetivando conhecer o gênero discursivo cordel, suas condições de produção e circulação. O objetivo desse módulo foi o conhecimento do gênero discursivo cordel e a produção desse gênero, levando em consideração os conteúdos discutidos no componente curricular, estabelecendo relações com a realidade do campo, os letramentos do campo e de autoridade de estudantes de um curso de graduação. Nesse momento, foi fundamental que cada aluno planejasse com seus pares do grupo o trabalho de exploração do gênero cordel e as leituras.

No módulo de produção escrita, os alunos foram organizados em grupos e, a partir das interações, trocas de experiências e a divisão de tarefas, esse módulo

oportunizou a redação propriamente dita. Cada produção de cordel necessitou passar por breve revisão e correções no exercício de leitura e produção crítica do texto, com a participação de representação da Academia Mossoroense de Literatura de Cordel.

Cada grupo teve de produzir cordéis que demonstrassem o gênero do discurso pesquisado, em forma de folhetos de cordel. O folheto de cordel deveria conter no mínimo 5 (cinco) páginas e no máximo 10 (dez), ficando um dos componentes do grupo responsável por enviar o texto para a correção pela professora enquanto mediadora da atividade, com a devida antecedência, uma semana, à apresentação; digitado e formatado de acordo com as normas e o estilo composicional do gênero.

No módulo de divulgação ao público, já no retorno para o tempo escola, na data marcada, ocorreu o momento de socialização ao público, no qual a turma organizou-se em um espaço para que os grupos pudessem socializar os cordéis produzidos de suas autorias. Foi realizada a culminância do projeto *Círculos de Cordel* enquanto ferramenta de aprendizado desses gêneros. Esse módulo objetivou um momento de exposição e troca das vivências. Ou seja, cada grupo preparou sua apresentação oral (podendo também usar outros materiais que viessem somar à apresentação, conforme a criatividade de cada grupo, e também em relação às discussões no componente de leitura e produção de textos). A produção deveria enfatizar uma temática de interesse do grupo: leitura, racismo, educação do campo, nordeste, entre outros temas pertinentes. A apresentação ao público seria feita pelos alunos, os quais apresentariam suas produções, sendo uma etapa de satisfação para todos os envolvidos.

## **Círculo de cordel na sala de aula de leitura**

A culminância do projeto ocorreu no formato de círculo, no espaço do auditório da universidade, e possibilitou o trabalho com a leitura e a produção do gênero discursivo cordel. Foi a primeira experiência na estruturação de um círculo com essa temática na aula de leitura e produção de textos na licenciatura. A programação contou com a atividade cultural de apresentação da mística, seguida de um momento musical e apresentações dos cordéis de autoria dos alunos e alunas do primeiro período do curso.

**Figura 2 – Cartaz do Projeto**



**Fonte:** Acervo das autoras (2019).

Esse cartaz foi elaborado pela organização da ação com o objetivo de divulgação do evento *Círculo de cordel: gêneros do discurso na educação do campo*. Na perspectiva do olhar para os povos do campo e nordestinos, a arte traz xilogravura intitulada *Nordeste*, de autoria de J. Borges, retratando a região semiárida potiguar.

O *Círculo de Cordel: gêneros do discurso na educação do campo* possibilitou o trabalho com a leitura e produção de textos de gêneros discursivos na universidade, bem como a compreensão e a interpretação das condições de produção para a valorização da cultura e construção das identidades de comunidades do campo a partir das práticas comunicativas de estudantes de um curso de licenciatura na área da educação, do primeiro período do componente curricular de Leitura e Produção de Textos.

O projeto possibilitou o trabalho com a leitura e produção de textos de gêneros discursivos na universidade, assim como compreender e interpretar as condições de produção desses gêneros discursivos para a valorização da cultura, construção de identidades associada aos povos do campo e da cidade a partir de práticas comunicativas de estudantes do curso.

**Imagem 1 – Alunos do componente de leitura e produção de textos**





Fonte: Acervo das autoras (2019).

Os resultados qualitativos, do ponto de vista da valorização da leitura, escrita e oralidade, durante o tempo comunidade do curso, foram positivos, pois alunos e alunas, futuros professores das escolas da educação básica, já no primeiro período do curso, assumiram o papel de protagonistas na construção de conhecimentos dentro de uma formação contextualizada. A participação e envolvimento da turma e o pertencimento à atividade, com a produção de sete cordéis, asseverando, com Rojo (2009, p. 12), que é importante: “[...] potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturais locais e populares e a cultura de massa para torná-los vozes de diálogo, objetos de estudo e de crítica”. Abaixo as imagens dos grupos apresentando no círculo de cordel.

### Imagem 2 – Alunos do componente de leitura e produção de textos



Fonte: foto acervo das autoras (2019).

Quanto aos textos dos alunos, ressaltamos que, tendo em vista a sofisticação estilística do gênero cordel (métrica, constituição silábica, ritmo etc.) e o tempo relativamente curto para a realização da atividade, o planejamento das aulas levou em consideração eventuais limitações das produções textuais quanto ao rigor técnico

e o requinte melódico próprios do gênero. A seguir, apresentamos as capas dos folhetos.

**Figura 3** – Exemplos de cordéis produzidos pelos licenciandos



Fonte: Acervo das autoras (2019).

As figuras dos folhetos tratam dos cordéis dos alunos intitulados *Homenagem à mulher do campo*, *A carnaúba e suas utilidades*, *Nordeste Educação do Campo*, *Terra de povo valente*, *8 de março dia da flor do mandacaru*, *Cangaço*, *Sertão nordestino e sua realidade*. Entendemos que a expressão artística demanda exercício e reflexão permanentes. Assim, o enfoque priorizou, na produção coletiva dos alunos, pontos como abordagem temática e proximidade expressiva na produção do gênero cordel, dos folhetos e das xilogravuras.

Convém ressaltar que, por meio dessa vivência, os envolvidos no processo conseguiram interagir com o gênero cordel, tanto se deleitando com posicionamentos familiares aos seus, como organizando as suas próprias opiniões acerca de temáticas cotidianas repletas de significados, tais como a resistência da mulher camponesa, as utilidades de plantas regionais como a carnaúba, a Educação do Campo, as proezas do povo camponês, datas especiais como o dia da flor do mandacaru, Cangaço, o Sertão nordestino, dentre outras temáticas que constituem a realidade.

## Conclusão

Neste artigo, tivemos como objetivo apresentar um estudo e trazer a experiência em sala de aula com a utilização do gênero discursivo cordel como um

lugar de conhecimento e encontros em um componente curricular de um curso de licenciatura para formação de professores da educação básica em escolas do campo. Nessa proposta, partimos de uma sequência didática para o trabalho no ensino de leitura e produção de textos, na utilização do gênero discursivo cordel. Apresentamos alguns resultados na perspectiva dos estudos da linguagem, considerando que a leitura e a escrita são práticas comunicativas fundamentais para o processo formativo de futuros professores da educação básica, sobretudo de escolas do campo. Do ponto de vista educativo, o conhecimento dos diversos gêneros discursivos, especialmente do gênero cordel, e seus efeitos de constituição de sentido na sociedade contemporânea, possibilitam a organização do processo de ensino e de aprendizagem na concepção dialógica da linguagem.

Dessa forma, foi pensando no desígnio de que o cordel é um gênero literário que valoriza as culturas locais e privilegia situações reais de interação verbal que optamos por levar essa prática a graduandos e graduandas de uma licenciatura, uma vez que é imprescindível que o professor no decorrer a sua formação tenha acesso a possibilidades de conhecer, e até mesmo vivenciar situações de interações com experiências que suscitem o encanto em experienciar o prazer do texto literário, como também experimentar atividades de uso social da língua.

Ao experienciar uma situação dessa natureza, o professor em formação pode completar algumas lacunas deixadas no decorrer do ensino fundamental e médio, como por exemplo, não ter desenvolvido o gosto pelo texto literário. Tendo o gosto pela leitura literária desenvolvido, o docente pode contemplar em suas práticas pedagógicas situações de interação com os textos literários, de forma que os compreenda como oportunidades para além do deleite, como é caso do desenvolvimento de competências de escuta, oralidade, escrita e análise linguística. Dessa forma, assumimos que, no trabalho com a leitura, a escrita, a escuta, a oralidade, análise linguística, não se pode prescindir do trabalho com as práticas sociais de uso da língua. Acerca dessa análise linguística, envolve pensar nas variadas dimensões do texto, em uma “[...] perspectiva mais ampla, será tanto mais pertinente quanto mais aliar o linguístico às situações onde as interações acontecem”, como nos diz Antunes (2010, p. 18).

## Referências

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAÚJO, D. L. O que é (como se faz) sequência didática?. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148> . Acesso em: 22 maio 2022.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAPTISTA, L. M. T. R.; NUNES, T. A. Sujeitos em (trans)formação e (trans)formação de sujeitos: (re)pensando algumas questões sobre o ensino, aprendizagem e letramentos. In: GERHARDT, A. F. L. M. *Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 251-274.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- CARVALHO, L. L. G. *O gênero discursivo cordel: o processo de autoria da escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental*. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22489> . Acesso em: 22 maio
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?*. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 35, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/15690>. Acesso em: 22 maio 2022.
- EVARISTO, M. C. C. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 119-185.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1999. p. 49-79.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2006. p. 73-83.

OLIVEIRA, M. B. F. Formação de professores de Língua Materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. *In*: ZOZZOLI, R.; OLIVEIRA, M. B. (org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 171-190.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto a pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-100.

SILVA JÚNIOR, S. N. A Linguística aplicada, ensino de línguas e prática reflexiva: contribuições para a formação do professor-pesquisador. *Caletroscópio*, Mariana, v. 7, n. especial 1, p. 183-195, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3847>. Acesso em: 22 maio 2022.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

*Recebido em: 22 maio 2022.  
Aprovado em: 07 fev. 2023.*

*Revisor de língua portuguesa: Marcelo Acri  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*

## **Análise sobre a variação linguística nas questões do ENEM: contribuições para práticas pedagógicas de Língua Portuguesa**

***Analysis of linguistic variation in ENEM questions: contributions to Portuguese Language Pedagogical Practices***

***Análisis de la variación lingüística en las preguntas del ENEM: contribuciones a las Prácticas Pedagógicas de la Lengua Portuguesa***

Valdene Moura Lopes<sup>1</sup>

 0000-0001-7144-6550

Elane Nardoto Rios<sup>2</sup>

 0000-0002-4706-8972

Geroncio Silva Barbosa<sup>3</sup>

 0000-0002-6815-9945

Sara Oliveira Rodrigues<sup>4</sup>

 0000-0002-3450-4077

**RESUMO:** Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada pelo “Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Linguagem e Práxis Pedagógica”, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFBA/Campus Jequié). A proposta foi analisar, à luz da Sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008), o funcionamento das questões de Língua Portuguesa nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dos anos 2010 a 2016. Após esse levantamento, foi elaborado um quadro no qual é possível observar uma abordagem gradativa das temáticas, sendo elas: interpretação livre, argumentação, tipologia textual, literatura, leitura/interpretação de gênero textual, análise linguística/gramatical (uso da língua, norma-padrão, gramática, variação linguística), interpretação conceitual e função da linguagem. Das 285 questões analisadas, as de análise linguística estão entre as de maior ocorrência: 67 questões, restando apenas às questões de interpretação livre uma recorrência maior de abordagens: 114 questões. O foco da análise deste artigo foram as questões sobre análise linguística/gramatical, mais precisamente sobre variação linguística, por ser este ponto de relevante discussão no ensino de Língua

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). *E-mail:* lopesvaldene412@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). *E-mail:* elanenardoto@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. *E-mail:* silvabarbosageroncio@gmail.com.

<sup>4</sup> Especialista em Língua Portuguesa. Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa do Sistema Público Municipal de Ensino de Jequié. *E-mail:* saraifba@gmail.com.

Portuguesa. Pretende-se com a divulgação deste estudo fornecer subsídios para análises posteriores que sirvam para balizar a evolução do ensino da Língua Portuguesa, destacando a adequação entre esse ensino e os instrumentos de avaliação utilizados atualmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** ENEM; variação linguística; Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This article resulted from research carried out by the Research and Studies “Group in Education, Language, and Pedagogical Praxis”, of the Federal Institute of Science and Technology Education (IFBA/Campus Jequié). The proposal was to analyze, in a sociolinguistic approach (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008), the functioning of Portuguese Language questions in the National High School Exam (ENEM) tests from 2010 to 2016. After this survey, a table was created in which it is possible to observe a gradual approach to the themes, namely: free interpretation, argumentation, textual typology, literature, reading/interpretation of the textual genre, linguistic/grammatical analysis (use of language, standard norm, grammar, linguistic variation), conceptual interpretation and language function. Of the 285 questions analyzed, those of linguistic analysis are among the most frequent: 67 questions, leaving only the questions of free interpretation with a greater recurrence of approaches: 114 questions. The focus of the analysis of this article was the questions about linguistic/grammatical analysis, more precisely about linguistic variation, as this is a relevant point of discussion in the teaching of the Portuguese Language. It is intended with the dissemination of this study to provide subsidies for further analysis that serve to guide the evolution of Portuguese language teaching, highlighting the adequacy between this teaching and the assessment instruments currently used.

**KEYWORDS:** ENEM; linguistic variation; Portuguese language.

**RESUMEN:** Este artículo resultó de una investigación realizada por el Grupo de Investigación y Estudios en Educación, Lenguaje y Praxis Pedagógica, del Instituto Federal de Educación en Ciencia y Tecnología (IFBA/Campus Jequié). La propuesta fue analizar, a la luz de la Sociolingüística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008), el funcionamiento de las preguntas de Lengua Portuguesa en las pruebas del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), de 2010 a 2016. Después de esta reconpilación, se elaboró un cuadro en el que es posible observar un abordaje gradual de los temas, a saber: interpretación libre, argumentación, tipología textual, literatura, lectura/interpretación del género textual, análisis lingüístico/gramatical (uso de la lengua, norma estándar, gramática, variación lingüística), interpretación conceptual y función del lenguaje. De las 285 preguntas analizadas, las de análisis lingüístico se encuentran entre las más frecuentes: 67 preguntas, quedando únicamente las preguntas de libre interpretación con una mayor recurrencia de planteamientos: 114 preguntas. El enfoque de análisis de este artículo fueron las preguntas sobre el análisis lingüístico/gramatical, más precisamente sobre la variación lingüística, ya que este es un punto relevante de discusión en la enseñanza de la lengua portuguesa. Se pretende con la difusión de este estudio proporcionar subsidios para análisis posteriores que sirvan para orientar la evolución de la enseñanza de la lengua portuguesa, destacando la adecuación entre esta enseñanza y los instrumentos de evaluación actualmente utilizados.

**PALABRAS CLAVE:** ENEM; variación lingüística; Lengua Portuguesa.

## Introdução

Este artigo objetiva apresentar dados atinentes do projeto de pesquisa “Análise Linguística e Gramática em questões do ENEM: reflexão e ação com

*professores de Língua Portuguesa*”, como parte das atividades do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Linguagem e Práxis Pedagógica, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFBA/Campus Jequié), cujos objetivos iniciais foram: i) identificar na Matriz e nas provas, questões referentes às unidades gramaticais da língua; ii) mapear as questões das provas por campo de conhecimento linguístico-gramatical: variação linguística, semântica, morfologia, sintaxe, entre outros campos; iii) analisar se na articulação dos conteúdos gramaticais com os gêneros textuais há uma correlação com concepção de gramática mais funcionalista que normativa, qual seja “[...] um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso” (NEVES, 2004, p. 80).

Busca-se, com essa análise, fornecer dados ao professor para verificar a conformidade entre as temáticas abordadas nas referidas avaliações com o que é praticado na sala de aula. Não se pretende que se tenha o ensino como fim apenas, mas também, que seja considerada na aprendizagem a realização de uma avaliação ao final do Ensino Médio, pois, esse momento consiste em uma importante porta de acesso, tanto à continuidade dos estudos quanto à carreira profissional do estudante; sendo assim, não considerar essa avaliação em sua prática de ensino poderá causar um atraso tanto na vida estudantil quanto na carreira profissional do indivíduo.

## **Ensino de Língua Portuguesa: da teoria à prática**

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), o objetivo do ensino dessa disciplina deve ser o ensino do conhecimento linguístico e discursivo, do qual o sujeito irá se utilizar ao participar de práticas sociais mediadas pela linguagem. A BNCC coaduna com esse objetivo, quando afirma que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimentos das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67).

Assim, tem-se que o estudo da língua deve estar a serviço da atuação do

indivíduo na sociedade, enquanto ser capaz de utilizar de seus conhecimentos linguísticos, adequando-os à situação social na qual estiver envolvido. A escola deve pensar numa interação para além da sala de aula na difusão do conhecimento, sobretudo em Língua Portuguesa. Uma disciplina que se encerre em si mesma em uma repetição de regras não aparenta ter sentido para o aluno, dessa maneira, não raro, ouve-se a famosa frase pronunciada por estudantes (e falantes nativos!) de Língua Portuguesa: *“Português é difícil!”*

Como afirma Labov (2008, p. 21) *“as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas com uma força social imanente agindo no presente vivo”*, portanto, cabe aos professores, sobretudo os de Língua Portuguesa, demonstrar o uso da língua como constituinte de uma sociedade letrada, e seus usos para as mais diversas finalidades, incluindo em seu ensino, não só, mas também, o estudo das regras.

Para aproximar-se do ensino sob esse viés, é preciso que o professor de Língua Portuguesa esteja sempre disposto a refletir, pesquisar, considerando os pontos das novas abordagens de ensino em relação às abordagens passadas. Bortoni-Ricardo (2008, p.46) afirma que:

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

A sistematização do conhecimento sobre os temas desenvolvidos nas provas do ENEM (2010 a 2016), realizado neste trabalho, tem como pano de fundo colaborar com a prática do professor, a fim de que sejam não somente inovadoras, mas, antes de tudo, reflexivas e que considerem a língua em uso e não apenas um amontoado de regras a serem reproduzidas, bem como consideram que, para ter acesso à progressão de carreira, tanto na vida estudantil, quanto na vida profissional, o aluno precisará ser bem-sucedido nessa avaliação.

## **A investigação e os procedimentos metodológicos**

Em um primeiro momento, ao analisar as questões da prova de Língua

Portuguesa do ENEM, tendo em conta todas as aplicadas entre os anos 2010 a 2016, foi possível organizá-las de acordo com o assunto abordado, considerando o ponto de vista linguístico e o ano de ocorrência. Nas questões mapeadas, foram encontradas as seguintes temáticas: Interpretação livre; Argumentação; Tipologia textual; Leitura interpretativa do gênero textual; Análise linguística com conhecimentos gramaticais (usos da língua, conceito de norma padrão, conceito de gramática e variação linguística); Interpretação conceitual; Funções da linguagem.

Conforme quadro 01, pode-se observar que as referidas temáticas se materializaram com recorrências diferenciadas em relação ao ano em que foi realizada a referida avaliação. As maiores reincidências foram em questões que abordaram a Interpretação livre e a Análise linguística/gramatical.

**Quadro 01** – Quantitativo de questões nas quais as referidas temáticas foram encontradas.

Temática	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Interpretação Livre	14	18	13	22	15	15	17	114
Argumentação	2	5	3	2	1	-	3	16
Tipologia textual	2	-	-	-	-	-	-	2
Literatura	6	5	6	5	7	8	5	42
Leitura e Interpretação de Gênero textual	5	1	2	2	4	5	4	22
Análise Linguística/Gramatical (Uso da língua, Norma-padrão, Gramática, Variação linguística)	10	7	14	7	9	11	9	67
Interpretação Conceitual	2	3	2	2	3	1	2	15
Função da Linguagem	-	2	1	1	1	1	1	7

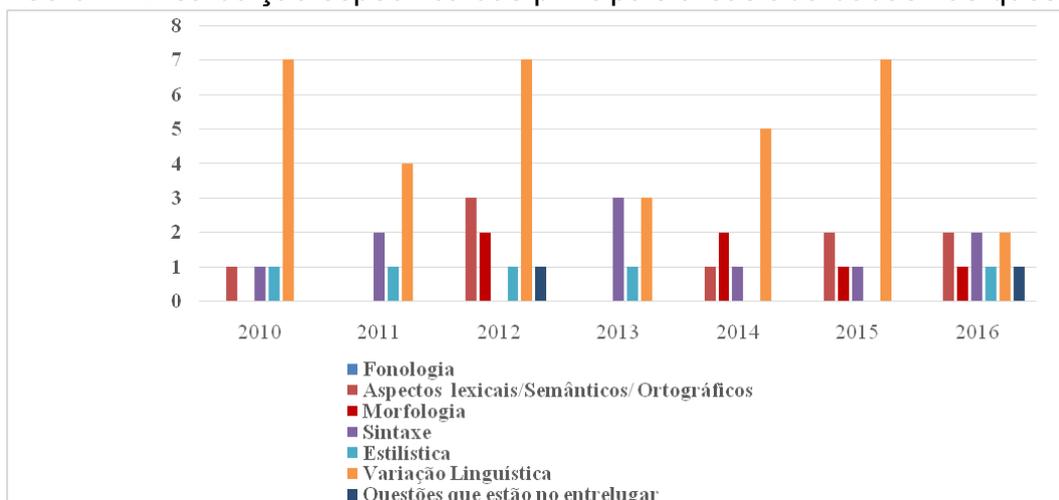
**Fonte:** Elaboração do próprio autor.

Como constatado no quadro 01, a Análise linguística/Gramatical (Uso da língua, Norma-padrão, Gramática, Variação linguística) foi um dos temas mais abordados em relação às outras áreas, com exceção da Interpretação livre. No ano de 2010, por exemplo, a prova apresentou 10 questões de Análise linguística e 14 de Interpretação livre, para 02 questões sobre Argumentação, 02 de Tipologia textual, 06 de Literatura, 05 de Leitura interpretativa de Gênero textual e 02 de

Interpretação conceitual. Nesse mesmo ano, não houve ocorrência de nenhuma questão sobre Funções da linguagem. Essa tendência se repete nos anos seguintes. A distribuição geral das temáticas das questões segue uma tendência que não se altera significativamente ao longo dos anos pesquisados.

Em um segundo momento, após a classificação a partir da temática geral abordada, foram analisadas as áreas específicas recorrentes nas questões para melhor entendimento da concepção de gramática adotada pela banca. Entre as áreas específicas, foram encontradas questões que versavam sobre fonologia, aspectos lexicais/semânticos/ortográficos, morfologia, sintaxe, estilística, variação linguística e questões com temáticas não rigorosamente limitadas, as quais foram nomeadas de “*questões que estão no entrelugar*”, que podem ser observadas no Gráfico 01:

**Gráfico 01** – Distribuição específica das principais áreas abordadas nas questões.



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Foi possível verificar que, quase que invariavelmente, a prova do ENEM traz suas questões elaboradas em torno de um eixo comum, destacando a variação linguística em suas diversas abordagens: cultural/história, formal/informal, oral/escrita, social/regional, o que é um dado importante, pois, o fato de tais questões não desconsiderarem a variação pode ser indício de que, na abordagem feita pelo ENEM à língua portuguesa, a variação é considerada parte integrante do conceito de língua. Como afirma Cagliari (2003, p. 19), “*Um dialeto não é*

*simplesmente um uso errado do modo de falar do outro dialeto. São modos diferentes”*.

Levando em conta que a discussão sobre variação linguística deve transpor os limites da disciplina Língua Portuguesa, cabe refletir sobre um questionamento elaborado por Bortoni-Ricardo (2008):

Será que os alunos de ensino médio em uma escola onde os professores de todas as disciplinas atuam como agentes letradores vão se sair melhor no ENEM do que os alunos de uma escola onde o trabalho com a leitura compreensiva é de responsabilidade exclusiva do professor de língua portuguesa? (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 36)

Destacando o termo “*agentes letradores*” como professores que são capazes de auxiliar os estudantes na compreensão de textos de suas disciplinas, a pergunta da autora lança luz à própria resposta.

A título de exemplificação, foram destacadas algumas das questões das provas de Língua Portuguesa do ENEM aplicadas nos anos de 2010 a 2016, foco deste estudo, que auxiliaram na condução e embasamento para às discussões/reflexões aqui apresentadas.

## **Análise das questões**

No ano de 2010 e nos demais, de acordo com o Gráfico 1 apresentado, há uma relevante incidência de questões que cobram a variação linguística. Essas questões retratam a norma padrão e suas variações. Como exemplo, tem-se a tirinha abaixo, na questão apresentada a seguir. Vale ressaltar que as questões aqui apresentadas obedecem ao ano de ocorrência nas provas, mas, para fins didáticos, serão dispostas em sequência numérica neste artigo.

### **Questão 1 (2010):**



Disponível em: <http://revistascola.abril.com.br>. Acesso em: 27 abr. 2010.

Pode ser observado nessa tirinha, que serviu de base para alguns questionamentos na prova, duas situações comunicativas: uma em que o personagem utiliza a variação formal, nos três primeiros quadrinhos, e outra em que a personagem faz uso da variação informal, utilizada na resposta final: “Ah, qual é, é só neve”, fugindo do registro padrão que fora utilizado até então.

Como visto nas imagens, trata-se de uma criança tentando explicar, inicialmente com linguagem técnica, a arte que acabou de produzir na neve. Logo em seguida, a referida personagem abandona esse registro formal e passa a se expressar em uma linguagem que parece lhe ser mais confortável, corroborando o que afirma Bortoni-Ricardo (2005), quando menciona que as tarefas comunicativas nas quais a realização dos instrumentos linguísticos já estão amplamente automatizada exigem menos esforço do que as que se implementam por meio de instrumentos linguísticos que não são do completo domínio do falante.

Em 2011, a questão 2 trouxe a variação linguística em uma perspectiva histórica da língua, demonstrando também como o português falado no Brasil se constituiu através da herança de povos negros e indígenas, o que está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando afirma que uma das competências a serem desenvolvidos no ensino da Língua Portuguesa é a compreensão da língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso e reconhecê-la como meio de construção de identidades dos falantes e da comunidade a qual pertencem (BRASIL, 2017). É uma questão cujo tema é capaz de suscitar bastante reflexão para discussão, no entanto, as questões do ENEM geralmente são utilizadas em sala de

aula apenas para correção, após a aplicação das provas, quando os docentes versam apenas sobre os “erros e acertos” dos alunos, que seguem adiante muitas das vezes, cheio de dúvidas, na preparação para as futuras avaliações da sua vida estudantil.

Na questão 2, a opção ‘E’ foi considerada a resposta correta da questão.

**Questão 2 (2011):**

Quando os Portugueses se instalaram no Brasil, o país era povoado de índios. Importaram, depois, da África, grande número de escravos. O Português, o Índio e o Negro constituem, durante o período colonial, as três bases da população brasileira. Mas no que se refere à cultura, a contribuição do Português foi de longe a mais notada. Durante muito tempo o português e o tupi viveram lado a lado como línguas de comunicação. Era o tupi que utilizavam os bandeirantes nas suas expedições. Em 1694, dizia o Padre Antonio Vieira que “as famílias dos portugueses e índios em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola”.

TEYSSIER, P. História da Língua Portuguesa. Lisboa. Livraria Sá Costa, 1984 (adaptado).

A identidade de uma nação está diretamente ligada à cultura de seu povo. O texto mostra que, no período colonial brasileiro, o Português, o Índio e o Negro formaram a base da população e que o patrimônio linguístico brasileiro é resultado da

- A) Contribuição dos índios na escolarização dos brasileiros.
- B) Diferença entre as línguas dos colonizadores e as indígenas
- C) Importância do padre Antonio Vieira para a literatura de língua portuguesa.
- D) Origem das diferenças entre a língua portuguesa e as línguas tupi.
- E) Interação pacífica no uso da língua portuguesa e da língua tupi.

As demais questões de Língua Portuguesa do ano de 2011 foram elaboradas considerando também a variação histórica, evidenciando os fatores extralinguísticos e como eles interferem, condicionam, e podem explicar o surgimento da variação linguística e os usos da língua. Nota-se que houve um certo direcionamento no enfoque dado às questões nesse ano, o que se repete nos anos seguintes, conforme poderá ser observado a seguir.

A prova aplicada no ano de 2012 retrata a oralidade nas questões que envolvem variação linguística. Como exemplo, tem-se a seguinte questão:

**Questão 3 (2012):**

eu gostava muito de passeá... saí com as minhas colegas... brincá na porta di casa di vôlei... andá de patins... bicicleta... quando eu levava um tombo ou outro... eu era a:... a palhaça da turma... ((risos))... eu acho que foi uma das fases mais... assim... gostosas da minha vida foi... essa fase de quinze... dos

meus treze aos dezessete anos... A.P.S.,  
A.P.S., sexo feminino, 38 anos, nível de ensino fundamental. Projeto Fala  
Goiana, UFG, 2010 (inédito).

Nessa questão, é apresentada a representação da língua falada, através da escrita. É possível perceber que não há prejuízo na compreensão da mensagem. Apesar de o texto não estar atendendo fielmente às regras gramaticais consideradas pela norma-padrão, não se pode dizer que não há nele uma gramática representada, que direcionou a expressão oral do falante.

Bakthin (1981b) afirma que a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas, sendo antes uma forma livre de expressão. Essa questão expõe o estudante a duas reflexões linguísticas importantes: a primeira é que seus antecedentes culturais e linguísticos devem ser respeitados, a fim de criar um sentimento que lhe permita expressar-se com segurança; e a segunda, que evidencia que o texto oral tem peculiaridades gramaticais próprias da sua materialidade.

Com isso, não se quer dizer que basta apenas que haja compreensão do que está escrito, como afirma Cagliari (2003, p. 28),

[...] o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas.

A prova do ano de 2013 destaca as marcas da língua formal e informal, como se observa na questão que traz um trecho da letra da música do cantor “Gabriel O Pensador”, conhecido por suas letras, que refletem os problemas sociais vividos pela sociedade brasileira. A questão emprega uma linguagem simples, acessível, utilizando palavras de uso cotidiano da maioria dos falantes nativos, o que demonstra o uso da língua com finalidade adequada e manifesta a sua funcionalidade para as diversas formas de interação.

**Questão 4 (2013):**

Até quando?

Não adianta olhar pro céu

Com muita fé e pouca luta

Levanta aí que você tem muito protesto pra fazer

E muita greve, você pode, você deve, pode crer

Não adianta olhar pro chão  
Virar a cara pra não ver  
Se liga aí que te botaram numa cruz e só porque Jesus  
Sofreu não quer dizer que você tenha que sofrer!  
GABRIEL, O PENSADOR. Seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo). Rio de Janeiro: Sony Music, 2001 (fragmento).  
As escolhas linguísticas feitas pelo autor conferem ao texto  
A) caráter atual, pelo uso de linguagem própria da internet.  
B) cunho apelativo, pela predominância de imagens metafóricas.  
C) tom de diálogo, pela recorrência de gírias.  
D) espontaneidade, pelo uso da linguagem coloquial.  
E) originalidade, pela concisão da linguagem.

Ainda de acordo com Cagliari (2003, p. 30):

No ensino do português é fundamental, essencial e imprescindível distinguir três tipos de atividades ligadas respectivamente aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura. São três realidades diferentes da vida de uma língua, que estão intimamente ligadas em sua essência, mas que têm uma realização própria e independente nos usos de uma língua.

Na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), encontra-se a enumeração das competências, divididas por áreas e habilidades, relacionadas ao Exame. Na competência de área 8, habilidade vinte e seis (H26), espera-se que o estudante seja capaz de relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. Pode-se observar a aplicabilidade dessa competência na prova do ENEM do ano de 2014, que tem em sua maioria questões que abordam a variação cultural da língua e também a oralidade e a variação histórica.

Na questão 5, é possível observar a manifestação cultural através da língua em determinado momento histórico, além de ser um texto escrito de maneira que remete à oralidade, a letra de música apresentada destaca o uso da língua para fim específico, qual seja a representação e a celebração da cultura do povo nordestino:

**Questão 5 (2014):**

Óia eu aqui de novo xaxando  
Óia eu aqui de novo para xaxar  
Vou mostrar pr'esses cabras  
Que eu ainda dou no couro  
Isso é um desaforo  
Que eu não posso levar  
Que eu aqui de novo cantando  
Que eu aqui de novo xaxando  
Óia eu aqui de novo mostrando  
Como se deve xaxar

Vem cá morena linda  
Vestida de chita  
Você é a mais bonita  
Desse meu lugar  
Vai, chama Maria, chama Luzia  
Vai, chama Zabé, chama Raque  
Diz que eu tou aqui com alegria  
BARROS, A. Óia eu aqui de novo. Disponível em:  
www.luizluagonzaga.mus.br. Acesso em: 5 maio 2013 (fragmento).  
A letra da canção de Antônio de Barros manifesta aspectos do repertório  
linguístico e cultural do Brasil. O verso que singulariza uma forma  
característica do falar popular regional é:  
A) “Isso é um desaforo”.  
B) “Diz que eu tou aqui com alegria”.  
C) “Vou mostrar pr’esses cabras”.  
D) “Vai, chama Maria, chama Luzia”.  
E) “Vem cá morena linda, vestida de chita”.

Questões desse tipo são bastante relevantes, pois podem ser capazes de gerar uma reação identitária no aluno ao ver-se representado em um instrumento avaliativo de tamanha importância e de alcance nacional. Fomentar esse autorreconhecimento, enquanto cidadão integrante de um corpo social e com representatividade nessa sociedade, é papel da escola, como o é também “facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos significativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua [...]” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131). Alcançar esse equilíbrio entre valorização do vernáculo do estudante e inserção de novas competências linguísticas é, pois, um desafio que se impõe ao professor de Língua Portuguesa.

Em 2015, a prova do ENEM, além da variedade formal/informal, destaca a questão das identidades dos grupos através do uso da língua, tema tão discutido atualmente pela sociedade, como se pode observar na questão que se segue. A referida questão traz um texto em iorubá, letra de uma música de Pixinguinha, um dos maiores compositores da música brasileira. Essa questão está de acordo com a H25 da Matriz de Referência do ENEM, área 6, que destaca entre outras habilidades a de identificar variedades sociais, regionais e de registro: “Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro” (BRASIL, 2015, p. 4).

**Questão 6 (2015):**  
Yaô

Aqui có no terreiro  
Pelú adié  
Faz inveja pra gente  
Que não tem mulher  
No jacutá de preto velho  
Há uma festa de yaô  
Ôi tem nêga de Ogum  
De Oxalá, de Iemanjá  
Mucama de Oxossi é caçador  
Ora viva Nanã Nanã  
Buruku Yô yôo Yô yôoo  
No terreiro de preto velho laiá

Vamos saravá (a quem meu pai?) Xangô!

VIANA, G. Agô, Pixinguinha! 100 Anos. Som Livre, 1997.

A canção Yaô foi composta na década de 1930 por Pixinguinha, em parceria com Gastão Viana, que escreveu a letra. O texto mistura o português com o iorubá, língua usada por africanos escravizados trazidos para o Brasil. Ao fazer uso do iorubá nessa composição, o autor

- A) promove uma crítica bem-humorada às religiões afro-brasileiras, destacando diversos orixás.
- B) ressalta uma mostra da marca da cultura africana, que se mantém viva na produção musical brasileira.
- C) evidencia a superioridade da cultura africana e seu caráter de resistência à dominação do branco.
- D) deixa à mostra a separação racial e cultural que caracteriza a constituição do povo brasileiro.
- E) expressa os rituais africanos com maior autenticidade, respeitando as referências originais.

A partir da análise realizada, foi possível inferir que, nas provas do ENEM (2010 a 2016), a Língua Portuguesa é considerada, nesses anos, em uma perspectiva muito mais voltada ao uso real dos falantes, distanciando-se de uma abordagem apenas baseada em um uso idealizado pelas regras da gramática normativa. Dessa forma, cumpre-se destacar que a prática do professor em sala de aula não deve ignorar as diferenças sociolinguísticas dos estudantes, sendo irrelevante nesse caso a disciplina que esse leccione, haja vista que o papel do professor é contribuir para que o aprendiz compreenda a língua e não “*dar um receituário*” (RIOS, 2018, p. 172), e isso, não deve se limitar apenas ao professor de Língua Portuguesa.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) afirma que:

Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

É necessário levar o aluno a compreender-se como agente constituído e

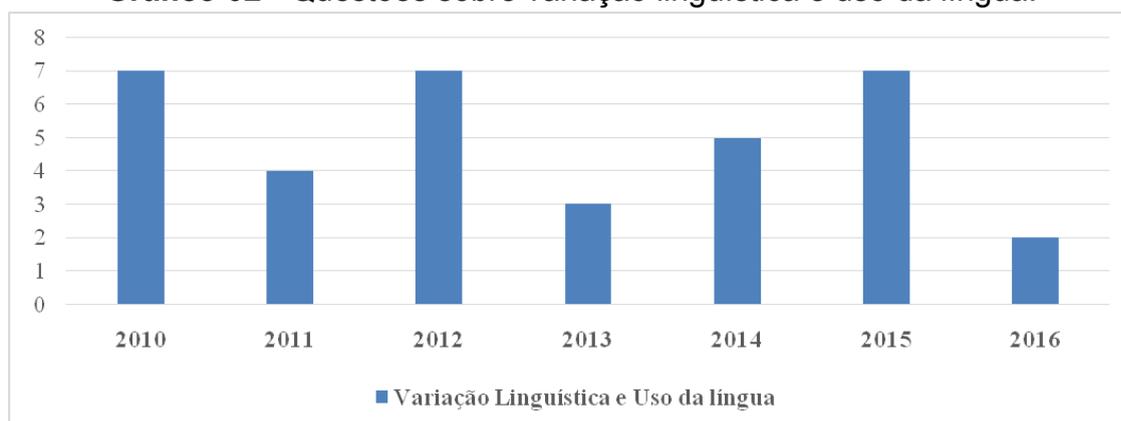
constituidor de uma sociedade predominantemente letrada e que, nessa condição, estará envolvido em relações sociais das mais diversas, nas quais precisará lançar mão de expressões tanto orais quanto escritas. Nesse sentido, a compreensão de que precisa adequar sua fala/escrita à situação comunicativa é imprescindível.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), o prestígio associado ao português-padrão não pode ser negado, mas deve ser questionado, desmistificado. Portanto, não se trata apenas de ensinar uma língua, mas todas as possibilidades de expressão através dela. Segundo Cagliari, (2003, p. 47-48)

[...] a escola tem que fazer do ensino de português uma forma de o aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos. O que ela espera de cada um linguisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade do português.

No ano de 2016, nota-se uma alteração nas questões em relação aos anos anteriores, conforme pode ser observado no Gráfico 02. Os anos de 2010, 2012 e 2015 são os que apresentam maior ocorrência de questões de Língua Portuguesa com a temática variação e uso da língua, seguida pelos anos de 2014, 2011 e 2013 (nessa ordem), enquanto em 2016 houve uma diminuição significativa na abordagem do tema.

**Gráfico 02** - Questões sobre variação linguística e uso da língua.



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Na prova do ano de 2016, há uma abordagem de conteúdos da Língua Portuguesa de maneira mais geral. No entanto, ainda quando a resposta se refere a um assunto diverso da variação linguística, o texto que a compõe remonta ao uso da

língua. Isso atende ao que preconiza Kupske, quando afirma que “[...] *não podemos mais pensar uma escola que trabalhe a linguagem sem considerar a sua dimensão social*” (KUPSKE, 2010 apud HAUPT, 2012, p. 239, grifo nosso). Na questão que se segue, foi cobrado o conhecimento sobre pontuação em um texto escrito, que preservava os traços de oralidade, demonstrando que, mesmo em sua modalidade oral, a língua apresenta regularidades próprias dessa variante:

**Questão 7 (2016):**

L.J.C.

- 5 tiros?

- É.

- Brincando de pegador?

- É. O PM pensou que...

- Hoje?

- Cedinho.

COELHO. M. IN: FREIRE, M. (org). Os cem menores contos brasileiros do século. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

Os sinais de pontuação são elementos com importantes funções para a progressão temática. Nesse miniconto, as reticências foram utilizadas para indicar

A) Uma fala hesitante.

B) Uma informação implícita.

C) Uma situação incoerente.

D) A eliminação de uma ideia.

E) A interrupção de uma ação.

## Considerações finais

No início do século XX, o linguista Ferdinand de Saussure propôs a dicotomia língua x fala (SAUSSURE, 2012). Há, em algumas escolas, uma tendência a “*dicotomizar*” o ensino da Língua Portuguesa entre o que é falado e o que é escrito, dando a percepção equivocada aos estudantes que há uma dicotomização irrevogável entre esses dois institutos quando o que deve haver de fato é uma percepção de uma língua funcional, flexível e perfeitamente regida por regramentos adequados à situação comunicativa.

De acordo com Camacho (2012), há uma forte vinculação linguística entre a variação social e a estilística. Para esse autor, “*o indivíduo deve interiorizar em sua competência linguística as formas alternativas padrão e não padrão sobre as quais incide a seleção que ele opera conforme variam as circunstâncias de interação*” (CAMACHO, 2012, p. 67, grifo nosso). Dell Hymes (1966 apud

BORTONI-RICARDO, 2004) afirma que, em se tratando de competência linguística, não há que se referir apenas às regras que presidem a formação da sentença, mas também às normas sociais e culturais que definem a adequação da fala e tratam a língua como organismo vivo e mutável.

Ante ao que foi posto até aqui, conclui-se que, nas provas aplicadas pelo ENEM nos anos de 2010 a 2016, buscou-se verificar as competências no campo da interação linguística, exigindo do estudante variadas “leituras” de mundo e considerável conhecimento do funcionamento da língua. Considera-se que essa condição só poderá ser alcançada ao se desprender o ensino e aprendizagem da língua portuguesa da prática de regras gramaticais isoladas por área e em uma disciplina. Ressalta-se que a formação ideal em língua portuguesa só será ideal quando o aluno for capaz de compreender e praticar de maneira segura o seu idioma em cada situação em que estiver envolvido.

Assim, o trabalho em sala de aula deve, antes de tudo, levar o estudante à reflexividade sobre a sua língua, que, conforme demonstrado, também foi a habilidade mais explorada nas provas do ENEM que foram analisadas nos anos de 2010 a 2016. Então, quer seja para participar de instrumentos avaliativos, quer seja para o uso social, é flagrante que a compreensão da língua abre portas aos indivíduos. A responsabilidade pelo desenvolvimento dessa competência no aluno, enquanto leitor/escritor/falante é da escola, enquanto instituição promotora de saberes, pois, consoante Cagliari (2002, p. 14, grifo nosso), “[...] a escola existe para que o professor ensine”.

## Referências

BAKTHIN, M. M. Discourse in the Novel. In: BAKTHIN, M. M. *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press, 1981a. p. 259-422

BAKTHIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981b.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015) Matriz de Referência para o ENEM 2015. Brasília: INEP/MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: MEC, 1998.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Ortografia. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 51-83.

HAUPT, C. Formação docente e a fonética e a fonologia: o ensino da ortografia. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 15, p. 237-256, 2012.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIOS, E. N. *Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa*. Ibicaraí: Via Litterarum, 2018.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

Recebido em: 18 maio 2022.

Aprovado em: 17 fev. 2023.

Revisor de língua portuguesa: Marcelo Acri  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

## **Aplicativo RAL: Realidade Aumentada (RA) no ensino e aprendizagem de línguas adicionais**

***RAL application: Realidad Augmented (RA) in learning and learning additional languages.***

***Aplicación RAL: Realidad Aumentada (RA) en la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales***

Emanuele Krewer<sup>1</sup>

 0000-0002-6613-2853

Angelise Fagundes da Silva<sup>2</sup>

 0000-0002-3975-3507

Marcus Vinícius Liessem Fontana<sup>3</sup>

 0000-0002-2396-852X

**RESUMO:** Este trabalho consiste em apresentar a tecnologia de Realidade Aumentada (RA) e a sua aplicabilidade na área da educação, especialmente na aprendizagem de línguas. Com isso, objetivamos abordar a criação do aplicativo RAL, que tem por finalidade a tradução de palavras em línguas adicionais por meio de imagens em 3 Dimensões (3D). Portanto, ao longo do trabalho, discutimos sobre as tecnologias na educação, as vantagens e desafios da RA no espaço educacional e seu aporte teórico na aprendizagem ergódica defendida por Leffa e Beviláqua (2020). Também enfatizamos a RA no ensino e aprendizagem de línguas e, por fim, fazemos uma breve descrição da criação do aplicativo RAL. Neste projeto utilizamos a metodologia DBR (Design-Based Research), também conhecida como pesquisa de desenvolvimento, que consiste em investigar, estudar a literatura e elaborar um referencial teórico para o desenvolvimento de uma prática inovadora (especialmente tecnológica) para a melhoria educacional. Desta forma, com a criação do Aplicativo RAL, tem-se uma nova possibilidade de aprendizagem de vocabulário em línguas adicionais e pode ser uma ferramenta significativa para a retenção de vocabulário, uma vez que alia palavras e imagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** vocabulário; tecnologia; ensino e aprendizagem.

---

<sup>1</sup>Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). emanuelekrewer@gmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Professora Adjunta da área de Ensino de Espanhol do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo (RS). angelisef@gmail.com

<sup>3</sup>Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Adjunto da área de Ensino de Espanhol do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo (RS). marcusfontana2011@gmail.com

**ABSTRACT:** This work consists of presenting Augmented Reality (AR) technology and its applicability in the field of education, especially in language learning. With this, the objective is to present the creation of the RAL application, which aims to translate words into additional languages through 3D images (3 Dimensions). Therefore, throughout the work, technologies in education, the advantages and challenges of AR in the educational space, and its theoretical contribution to ergodic learning advocated by Leffa and Beviláqua (2020) will be discussed. AR in language teaching and learning will also be emphasized, and, finally, a brief description of the creation of the RAL application. In this project, we use the DBR (Design-Based Research) methodology, also known as development research, and consists of investigating, studying the literature, and developing a theoretical framework for the development of innovative practice (especially technological) for educational improvement. In this way, with the creation of the RAL Application, there is a new possibility of learning vocabulary in additional languages, and it can be a significant tool for vocabulary retention as it combines words and images.

**KEYWORDS:** vocabulary; technology; teaching and learning.

**RESUMEN:** Este trabajo consiste en presentar la tecnología de Realidad Aumentada (RA) y su aplicabilidad en el área de la educación, especialmente en el aprendizaje de lenguas. Con eso, el objetivo es presentar la creación de la aplicación RAL, que tiene por finalidad la traducción de palabras en lenguas adicionales por medio de imágenes en 3D (3 Dimensiones). Por tanto, a lo largo del trabajo, será discutido sobre las tecnologías en la educación, los beneficios y desafíos de la RA en el espacio Educativo y su aporte en el aprendizaje ergódica defendida por Leffa e Beviláqua (2020). También será enfatizada la RA en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y, por fin, una breve descripción de la creación de la aplicación RAL. En este proyecto utilizamos la metodología DBR (Design Based Research), también conocida como investigación de desarrollo que consiste en investigar, estudiar la literatura y elaborar un referencial teórico para el desarrollo de una práctica innovadora (especialmente tecnológica) para la mejoría educacional. De esta forma, con la creación de la Aplicación RAL, hay una nueva posibilidad de aprendizaje de vocabulario en lenguas adicionales y puede ser una herramienta significativa para la retención de vocabulario una vez que junta palabras e imágenes.

**PALABRAS CLAVE:** vocabulario; tecnología; enseñanza y aprendizaje.

## Introdução

Este texto é resultado de um trabalho de conclusão de curso, desenvolvido na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, que busca refletir sobre a necessidade do uso das Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na educação. Portanto, pretendemos enfatizar a importância de aliar ensino e aprendizagem a essas ferramentas tecnológicas, com ênfase aos recursos de Realidade Aumentada (doravante RA) e à aprendizagem de línguas adicionais.

Com isso, objetivamos apresentar a criação e a funcionalidade do aplicativo RAL (Realidade Aumentada no ensino e aprendizagem de línguas adicionais)

desenvolvido pela autora e pesquisadora deste trabalho durante o período de graduação em Letras. O aplicativo RAL tem por finalidade a tradução, por meio de imagens em 3D, de palavras de uma língua adicional, e foi criado com vistas a contribuir para uma aprendizagem mais significativa de palavras e para o enriquecimento de vocabulário em língua adicional.

Nessa instância, é necessário compreendermos que a RA consiste em uma tecnologia que mistura e combina elementos reais e virtuais, criando uma realidade nova, ou seja, mantém-se o ambiente real e acrescenta-se a ele um elemento virtual em 3D. Um exemplo é o jogo *Pokémon Go*, no qual o ambiente real é mantido e ao direcionar a câmera do celular para um ponto específico aparecerá o elemento (*Pokemón*) em 3D, interagindo com o mundo real na tela do celular do usuário.

É válido destacar que neste trabalho utilizamos o termo “língua adicional” ao invés de “língua estrangeira”, “segunda língua” ou qualquer outra denominação, porque a língua aprendida é encarada como um acréscimo àquelas línguas que o aluno já conhece. Quando usamos “língua adicional” não precisamos indicar se é a segunda, terceira, quarta ou quinta língua do estudante, mas sim uma língua que se constitui a partir da(s) outra(s) que ele já conhece. Dessa forma, Leffa e Irala (2014, p. 22) defendem “[n]a medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.”

Além disso, por se tratar de uma pesquisa que busca o estudo e desenvolvimento de uma ferramenta tecnológica, é importante destacar o emprego da metodologia DBR (Design Based Research), pesquisa de desenvolvimento, defendida por Mata, Silva e Boaventura (2014) por ser uma investigação que busca uma problemática na educação, realiza um estudo de literatura e desenvolve de forma inovadora uma solução à problemática. Essa metodologia está relacionada à área da educação e com ênfase nas soluções tecnológicas.

Frente a isso, este texto aborda a importância das tecnologias na área educacional, bem como o conceito de RA e suas vantagens e desafios ao ser empregada na educação. Além disso, apresentamos a RA no ensino e

aprendizagem de línguas adicionais, o desenvolvimento e funcionamento do aplicativo RAL e também a metodologia DBR, utilizada neste trabalho.

## Importância da tecnologia na educação

Na área da educação, as TDICs vêm ganhando espaço e mudando as relações de ensino e aprendizagem. As tecnologias fazem parte da vida de estudantes e professores e, por isso, merecem uma atenção também no ambiente escolar, tal como defende Cavidenco, Servillano e Amador (2012, p. 198, tradução nossa):

Os alunos usam habitualmente estes equipamentos gerenciando e transformando uma tipologia diversa de dados e realizam atividades possíveis de se converterem em conhecimento aproveitando as vantagens e atrativos destes novos dispositivos eletrônicos, que se fabricam cada vez mais acessíveis e amigáveis.<sup>4</sup>

Pensando nisso, é importante deixar claro que o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, como celulares e tablets, não exclui as outras maneiras de ensinar e aprender, como o uso de materiais impressos e do livro didático. Pelo contrário, se faz importante aliar todas essas ferramentas, de modo a contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Nesse ponto, damos ênfase a todos os recursos que as tecnologias oferecem, desde os inúmeros *sites* com textos informativos, até os vídeos explicativos e os jogos educativos.

Além disso, essas inúmeras ferramentas ofertadas pelas tecnologias são artefatos de inclusão social e intelectual, pois os alunos podem eleger múltiplas formas de estudar, como a partir de: vídeos, imagens, textos, jogos, áudios, etc. Segundo Leffa (2016), as tecnologias aumentam as possibilidades de comunicação e interação, contribuindo para uma cidadania participativa, desde que haja um apoio político no incentivo a estas.

Dentre as inúmeras vantagens que a utilização das tecnologias na educação podem promover, destaca-se a inversão de papéis. Ou seja, professor não é mais o

---

<sup>4</sup> Los alumnos usan habitualmente estos equipos gestionando y transformando una tipología diversa de datos, y realizarán actividades susceptibles de convertirse en conocimiento aprovechando las ventajas y atractivo de estos nuevos dispositivos electrónicos, que se fabrican cada vez más accesibles y amigables. (CAVIDENCO, SERVILLANO E AMADOR, 2012, p.198)

único que detém o conhecimento, e a escola também não é mais o único espaço de aprendizagem, tal como defendem Osuna e Pérez (2016, p. 26, tradução nossa):

[...] se criam cada vez mais cenários formativos onde os alunos deixam de ser receptores passivos de informação apresentada através de diferentes tecnologias e se convertem em produtores de mensagens mediadas, ou melhor, deixam de ser consumidores de informação e assumem o papel de prosumidores da mesma.<sup>5</sup>

Diante disso, quando se trata do ensino de línguas adicionais, a tecnologia também contribui muito para a aprendizagem. Segundo Leffa (2016), todas essas tecnologias disponíveis, além de modificarem a maneira como se ensina, também aumentam a necessidade de aprender uma nova língua.

Dessa forma, um dos objetivos deste trabalho é destacar o uso benéfico dessas tecnologias. Portanto, na próxima seção buscamos pensar nas tecnologias de RA, que vem enriquecendo diversas áreas do conhecimento.

## O que é a Realidade Aumentada (RA)?

Os equipamentos tecnológicos vêm evoluindo de forma rápida nos últimos anos. Algum tempo atrás se considerava alta tecnologia um computador que era apoiado em uma mesa com suporte de *nobreak* e estabilizador, e, além disso, era necessária a conexão de aparelhos à parte como caixas de som e webcam para ter acesso a recursos de áudio e câmera.

Hoje em dia é possível acessar qualquer informação com um artefato na palma da mão e em qualquer lugar. Essa praticidade é possível devido aos dispositivos móveis, uma tecnologia que oferece grande variedade de ferramentas para as mais diversas necessidades humanas.

Partindo dessa premissa, considerando o avanço da tecnologia e o fácil acesso que se tem à informação devido à diversidade de recursos existentes, objetivamos apresentar a tecnologia RA, que vem se desenvolvendo nos últimos

---

<sup>5</sup> [...]cada vez se crean más escenarios formativos donde los alumnos dejan de ser receptores pasivos de información presentadas a través de diferentes tecnologías y se convierten en productores de mensajes mediados; es decir, dejan de ser consumidores de información y adquieren el papel de prosumidores de la misma. (OZUNA E PÉREZ, 2016, p. 26)

anos e que pode ser aliada ao uso profissional, comercial, científico, acadêmico, e o que mais interessa, no campo educacional.

A RA é constituída por elementos (neste caso imagens) em 3D, ou seja, é uma mistura e uma combinação entre o real e o virtual, onde o ambiente real é complementado por um elemento virtual em 3D. Para compreender melhor este conceito, Cavidenco, Servillano e Amador (2012, p. 203, tradução nossa) defendem que:

A realidade aumentada amplia as imagens da realidade, a partir da captura pela câmara de um equipamento informático ou dispositivo móvel avançado que acrescenta elementos virtuais para a criação de uma realidade mista a qual se somam dados informáticos.<sup>6</sup>

A partir disso, é possível sublinhar que os planos real e virtual se complementam, não havendo a exclusão e nem a predominância de nenhum dos dois. Ambos trabalham e funcionam em conjunto, de forma cooperada, sincronizada quanto a posição e o contexto (CARRACEDO; MÉNDEZ, 2012).

No entanto, os conceitos de Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV) têm as suas diferenças, uma vez que na RA o usuário não perde a conexão com o seu mundo real, mas interage com os elementos virtuais e reais ao mesmo tempo, tal como apontam Hounsell, Tori e Kirner (2018, p. 38):

Diferentemente da RV, que transporta o usuário para um outro ambiente virtual fazendo-o abstrair completamente o ambiente físico e local, a RA mantém referências para o entorno real, transportando elementos virtuais para o espaço do usuário.

Outra característica relevante da RA é que essa tecnologia permite uma interação em tempo real. As ações vão ocorrer no tempo em que o usuário acessar a ferramenta, podendo interagir com o mundo e os elementos virtuais sem nenhum treinamento prévio (HOUNSELL; TORI; KIRNER, 2018).

Além disso, a fácil acessibilidade da RA também é um ponto positivo, pois

---

<sup>6</sup> La realidad aumentada amplía las imágenes de la realidad, a partir de su captura por la cámara de un equipo informático o dispositivo móvil avanzado que añade elementos virtuales para la creación de una realidad mixta a la que se le han sumado datos informáticos. (CAVIDENCO, SERVILLANO E AMADOR, 2012, p. 203)

pode ser encontrada nos dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*. Normalmente o acesso aos elementos em 3D ocorre via marcadores Quick Response - Código de resposta rápida (Qr Code) que ao serem digitalizados pela câmera do celular do usuário apresentam essa representação em RA na tela do dispositivo. Nesse sentido, apontam Hounsell, Tori e Kirner (2018) sobre algumas das aplicabilidades da RA nas atividades humanas:

Essas aplicações consistem em: reparo mecânico, modelagem e projeto de interiores, cirurgia apoiada por computador, manufatura e diagnóstico de placas de circuito impresso, montagem de equipamentos, experimentação de adornos, manutenção de instalações industriais, visualização de instalações embutidas, visualização de temperaturas em máquinas e tubos, ferramentas para educação e treinamento, exposições e museus virtuais, visualização de dados. (HOUNSELL; TORI; KIRNER, 2018, p. 63).

Reforçando essa ideia do grande potencial da RA para as mais diversas áreas, Anami (2013) aponta que os dispositivos tecnológicos estão cada vez mais acessíveis e suportam a execução de sistemas de RA, visando assim, ampliar a utilização de RA, de modo a se tornar uma tecnologia mais robusta e que contemple mais áreas do conhecimento. No entanto, Hounsell, Tori e Kirner (2018, p. 64) explicam que ainda existem algumas limitações no emprego da RA, pois “[...] não existem soluções prontas de como abordar uma determinada área. Muita pesquisa ainda precisa ser feita para analisar as formas mais intuitivas e naturais desta integração.”

Sendo assim, nota-se que apesar de ser uma tecnologia riquíssima para os mais diferentes campos, a RA ainda não foi explorada em todas as suas propriedades e potencialidades. Na tentativa de ampliar esses limites, serão apresentadas, na próxima seção, as contribuições, vantagens e os obstáculos que precisam ser pensados e ultrapassados para a implementação da RA na educação.

## **RA na educação**

A RA dentro no contexto educacional apresenta muitos pontos positivos de maneira a contribuir às mais diversas áreas, no entanto, ela ainda não foi explorada em sua totalidade. Sendo assim, a seguir serão apresentadas as vantagens e alguns desafios para a implantação da RA na educação.

## Vantagens da RA na Educação

Segundo Hounsell, Tori e Kirner (2018), a RA já está presente na educação há 20 anos e as experiências existentes mostram que ela pode tornar a aprendizagem mais eficaz, engajadora, produtiva, prazerosa e interativa. Além disso, a RA pode levar aos alunos não somente a informação que necessitem, mas também a uma oportunidade distinta de aprendizagem, tal como defendem Cubillo *et al.* (2014, p. 247, tradução nossa) “[c]onverter a aprendizagem em um jogo, em um desafio, em uma aventura e um descobrimento permite adquirir destrezas, confiança, responsabilidade, comunicação e relação tanto entre os alunos como entre os alunos e seus professores”.<sup>7</sup> Também permite uma relação com as tecnologias e o desenvolvimento de habilidades para acessar, usar e trabalhar com essas ferramentas.

Outra grande característica das ferramentas de RA é que elas podem ser acessadas em qualquer lugar, fazendo com que o aluno possa aprender fora da sala de aula, basta levar o dispositivo móvel e qualquer espaço físico pode se tornar um ambiente de estudos (CARRACEDO; MÉNDEZ, 2012).

Associada a essas questões da acessibilidade da ferramenta e o seu uso em diferentes espaços, está a interação e “[a] utilização de sistemas interativos na educação, de forma geral, é importante devido aos seus aspectos de imersão, interação e envolvimento que possibilitam ao aluno vivenciar o aprendizado, isto é, sair do teórico e ir para prática.” (HOUNSELL; TORI; KIRNER, 2018, p. 510). Esse aspecto da interação é um dos principais definidores da RA, pois o aluno está em contato direto com a ferramenta e pode manuseá-la da forma que quiser a fim de superar as informações desconhecidas.

Ainda, como consequência da interação está a motivação. Quando o aluno gosta de algo, ou seja, quando determinada ferramenta lhe chama atenção e desperta sua curiosidade, ele estará motivado a aprender. Por isso, a RA se destaca

---

<sup>7</sup> “[c]onvertir el aprendizaje en un juego, en un reto, en una aventura y un descubrimiento permite adquirir destrezas, confianza, responsabilidad, comunicación y relación tanto de entre los alumnos como entre los alumnos y sus profesores.”

ao tornar mais agradável a explicação e assimilação dos conteúdos, tanto para professores como para os alunos (CUBILLO *et al.*, 2014).

No entanto, cabe mencionar que o objetivo não é descartar as informações trazidas pelo professor e pelo material didático impresso, mas sim, complementá-las com informações em RA, de modo a aumentar as possibilidades de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, potencializar as questões apresentadas, tal como explicam Osuna e Pérez (2016, p. 25, tradução nossa) sobre a função da RA na educação:

Sua importância na área da educação deriva das possibilidades que nos oferece esta tecnologia para enriquecer a informação que se apresenta, proporcionando uma combinação de informação digital e informação física em tempo real por meio de distintos suportes tecnológicos como por exemplo os *tablets* ou os smartphones, para criar com isto uma realidade nova.<sup>8</sup>

Da mesma forma, de acordo com Cubillo *et al.*, (2014), não se trata de implementar a tecnologia de RA em todas as atividades de ensino. Pelo contrário, a RA deve ser encarada como um suporte, uma nova maneira de ensinar e aprender por meio da tecnologia. É preciso lembrar que essas ferramentas, apesar de serem funcionais quando colocadas em prática, precisam ter uma âncora, ou seja, uma fundamentação teórica e pedagógica. Para isso, o conceito de aprendizagem ergódica apresentado por Leffa e Beviláqua (2020) fundamenta a aplicação da RA, explicando a sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas.

## **Aprendizagem ergódica**

As ferramentas de RA correspondem ao conceito de aprendizagem ergódica defendida por Leffa e Beviláqua (2020). Essa aprendizagem consiste não em uma nova perspectiva, mas faz parte das perspectivas criativas (e ativas), que pensam na relação entre estudante, professor e recursos de ensino e aprendizagem (aqui cabem os recursos tecnológicos). Ou seja, há um compartilhamento de

---

<sup>8</sup> Su importancia en la educación deriva de las posibilidades que nos ofrece esta tecnología para enriquecer la información que se presenta, proporcionando una combinación de información digital e información física en tiempo real por medio de distintos soportes tecnológicos como por ejemplo las tablets o los smartphones, para crear con ello una realidad nueva.

conhecimentos entre estes três agentes, no qual o aluno passa a ter maior autonomia e maior responsabilidade com a sua aprendizagem, indo em busca do que almeja saber.

A fim de exemplificação, há os aplicativos de Realidade Aumentada para a aprendizagem do corpo humano. Nesse caso, o aluno tem uma autonomia de descobrir em interação com a ferramenta, a partir de imagens em 3D. O aluno é motivado pela curiosidade e pode receber ajuda do professor, bem como compartilhar com ele os saberes. Desse modo o discente aprende na ação, na interação com a ferramenta ao ver, por exemplo, o pulsar do coração e o sistema digestivo em forma tridimensional.

Dessa forma, não existe na aprendizagem ergódica aquela ideia de que o professor é quem passa o conhecimento para o aluno. Nessa concepção o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira dinâmica entre esses três agentes, professor/aluno/recursos de ensino e aprendizagem. Assim como defendem Leffa e Beviláqua (2020, p. 144):

[c]om a emergência generalizada da digitalização dos instrumentos de mediação, a agência se distribui entre professores, aprendizes e recursos, viabilizando, inclusive, a troca de papéis, em que cada um pode desempenhar, às vezes o papel de mediador, às vezes o de agente.

E, além disso, nessa aprendizagem prevalece a ação, uma vez que o aluno, estará se mobilizando ao acessar os aplicativos de RA, indo em busca das informações que desconhece e interagindo com a ferramenta. Tal como apresentam Leffa e Beviláqua (2020) quando dizem que quanto mais movimento do corpo mais aprendizagem, partindo da hipótese de que quando prevalece a imobilidade do corpo a aprendizagem é mínima.

Neste sentido, ao acessar as ferramentas tecnológicas de RA ocorre um aumento das ações humanas, um aumento da mobilidade do aluno para descobrir as coisas que desconhece. Ao pegar o seu celular, ele vai ao encontro das informações, e não as recebe prontas do professor, fazendo com que a RA corresponda a aprendizagem ergódica, assim como indicam Leffa e Beviláqua (2020, p. 101):

Quando chegamos na aprendizagem ergódica entramos em um mundo diferente, em que a fronteira entre os dois lados é derrubada, fundindo sujeitos com objetos e trazendo para a educação o conceito de realidade aumentada.

Essa mobilidade gera uma autonomia e responsabilidade no aluno, considerando que, sem isso, ele não irá descobrir, conhecer e aprender a informação em questão. Esse movimento do discente é ainda mais valorizado quando os aplicativos de RA dispõem de sensores de movimentos, câmeras de reconhecimento fácil, microfones, etc.

Em suma, a aprendizagem ergódica dá ênfase ao aluno, ao aprender fazendo, acessando, se mobilizando, assim como assinalam Leffa e Beviláqua (2020). No entanto, apesar desses pontos positivos, as ferramentas de RA possuem aspectos que precisam ser pensados, são pequenos desafios que devem ser ultrapassados para a implantação dessa tecnologia.

## **Desafios da RA na Educação**

Existem alguns desafios que precisam ser superados para que a RA seja colocada em prática na sala de aula. Mas é necessário ter claro que mesmo com esses desafios ela não deixa de ser uma ferramenta promissora.

Segundo Hounsell, Tori e Kirner (2018, p. 518), “[o] principal desafio das tecnologias aplicadas à educação é promover o aprendizado, tanto cognitivo quanto de aquisição de habilidades, por meio de uma dinâmica aplicada que engaje e prenda a atenção do aluno.” Sendo assim, se faz importante pensar em uma ferramenta de RA que tenha ao mesmo tempo um sistema robusto, uma transparência tecnológica e que seja de fácil acessibilidade e usabilidade.

Outro grande desafio da implementação da RA na educação é o fato de que muitas vezes o aplicativo é desenvolvido por técnicos que possuem conhecimentos computacionais, mas não possuem um conhecimento do que é ensinar e aprender, muito menos das propriedades de determinada disciplina curricular. Por isso, Martins e Guimarães (2012, p. 103) defendem a construção de ferramentas de RA na educação: “Para desenvolver tais conteúdos são necessários não apenas conhecimento técnico computacional, mas, também, conhecimento do tema, além de

possuir habilidades pedagógicas”.

Sob esse viés, esses pontos citados devem ser levados em consideração quando se produz ou pretende usar ferramentas de RA em sala de aula. Não se pode levar algo tecnológico para a classe com o intuito de suprir essa necessidade de incorporar a tecnologia na educação, mas ao contrário, essa tecnologia deve fazer sentido para a atividade didática em questão.

Partindo disso, na próxima seção apresentaremos a RA no ensino de línguas adicionais e o desenvolvimento de um aplicativo para a tradução de palavras, a partir de imagens em 3D, para enriquecimento do vocabulário em línguas adicionais.

## **RA na aprendizagem de novas palavras em línguas adicionais**

Quando falamos em aprendizagem de novas palavras em línguas adicionais, devemos levar em conta, como indica Leffa (2016), que este é um dos aspectos mais importantes da aprendizagem de uma língua, sendo o elemento decisivo na identificação desta e o único conhecimento linguístico que pode ser ampliado para o resto da vida.

Ao considerar isso, vale lembrar as diferentes estratégias que existem para uma melhor aprendizagem e enriquecimento do vocabulário. São as traduções, associações, listas de palavras, escuta e repetição, uso do dicionário, comparações, jogos, escuta de músicas, etc. Sendo assim, o objetivo aqui é apresentar de que forma a RA pode contribuir para a aprendizagem de novas palavras em línguas adicionais, levando em conta que não existe uma maneira específica de aprender vocabulário e distintas formas podem ser utilizadas.

Neste sentido, é importante levar em conta as contribuições dos recursos visuais, uma vez que as imagens em 3D são os principais elementos constitutivos da RA. Dessa maneira, como defende Paiva (2004, p. 18), “[as] gravuras são importantes auxiliares para a aprendizagem de vocabulário. O recurso visual constitui uma boa estratégia de memória, pois associa um conceito a uma forma icônica.”

Com isso, é importante destacar que o uso de recursos visuais para aprendizagem de vocabulário pode ser muito válido, considerando que atualmente a sociedade em geral busca um imediatismo e praticidade de informação, optando e dando atenção antes para as imagens do que ao texto escrito.

É reforçando esse aspecto que entra o uso de RA para aprendizagem de vocabulário. Assim, como afirma Bolado (2017, p. 69, tradução nossa) “a RA implica uma melhor retenção de vocabulário e um aumento da atenção e satisfação dos alunos”.<sup>9</sup> Para o autor, a RA, além de contribuir com a atenção e satisfação na retenção de novas palavras, faz com que os alunos coloquem em prática, aprendam fazendo e joguem com a RA (BOLADO, 2017).

Nesse sentido, os fatores de motivação presentes nos demais aplicativos de RA também se fazem presentes na aprendizagem de vocabulário. A esse respeito, Bolado (2017, p. 68, tradução nossa) nos ajuda a compreender que: “Os resultados mostram que os materiais com tecnologia de RA têm um efeito positivo na motivação dos alunos quando estudam vocabulário.”<sup>10</sup>

A partir de todas essas concepções nos propomos a apresentar um aplicativo de RA para a aprendizagem de vocabulário em língua adicional, que vem sendo desenvolvido desde o ano de 2020. Para isso, levamos em consideração as questões apresentadas acima, ou seja, o fato do aplicativo ser de fácil uso, mas com um sistema tecnológico robusto, de fácil acessibilidade e manuseio, assim como, pedagogicamente pensado e adequado para fins de aprendizagem de novas palavras em línguas adicionais.

Além disso, consideramos o que diz Procópio (2017) quando ressalta que não são todas as palavras que podem ser utilizadas para a aprendizagem de vocabulário. Os substantivos concretos normalmente são mais fáceis de serem visualizados, já os abstratos dificilmente conseguimos associá-los a uma imagem.

---

<sup>9</sup> “[la] RA conlleva una mejor retención de vocabulario y un aumento de la atención y satisfacción de los alumnos.”

<sup>10</sup> “Los resultados demuestran que los materiales con tecnología RA tienen un efecto positivo en la motivación de los alumnos cuando estudian vocabulario.”

Portanto, não se trata de colocar RA em todas as palavras de um texto, mas sim nas palavras mais significativas, de maior destaque, e que possam ser correspondidas por um elemento em 3D. Cabe destacar que a RA pode ser utilizada em uma atividade didática, em um texto, em uma unidade didática e até mesmo em um livro completo. Assim sendo, na próxima parte do trabalho apresentaremos brevemente o caminho trilhado para a construção do aplicativo RAL.

## **A criação e desenvolvimento de um Aplicativo de RA para aprendizagem de palavras em língua adicionais**

A criação do aplicativo RAL foi uma tarefa bastante difícil, uma vez que não somos preparados na graduação em Letras para criar e programar ferramentas tecnológicas. Com isso, o desenvolvimento desse aplicativo demandou muita pesquisa e vários testes que tiveram uma duração de dois anos.

Nesse mesmo sentido, nos utilizamos dos conceitos trazidos pela aprendizagem ergódica de Leffa e Beviláqua (2020) para criar um aplicativo que fosse interativo, que aproximasse alunos e ferramentas tecnológicas, no qual o discente assumisse esse papel autônomo ao se mover em busca da informação desconhecida. De igual forma, a metodologia DBR também contribuiu na medida que encaramos a criação do aplicativo como um ciclo, constituído por etapas (apresentaremos os aspectos metodológicos na seção 6). Desse modo, destacamos que o objetivo foi ofertar uma solução e melhoria na aprendizagem de palavras em línguas adicionais a partir de uma ferramenta tecnológica.

Diante disso, é relevante apresentar como desenvolvemos em prática a ferramenta RAL. A partir de uma busca de plataformas que permitem o desenvolvimento de aplicativos em RA, encontramos a Plataforma Unity<sup>11</sup> que tem suporte do Vuforia Engine, muito utilizada para a criação de jogos em 3D. Após a decisão de criar um aplicativo e sem conhecimento de programação, enfrentamos vários obstáculos, erros e acertos, tentativas e testes até desenvolvermos o aplicativo piloto.

---

<sup>11</sup> <https://unity.com/pt>

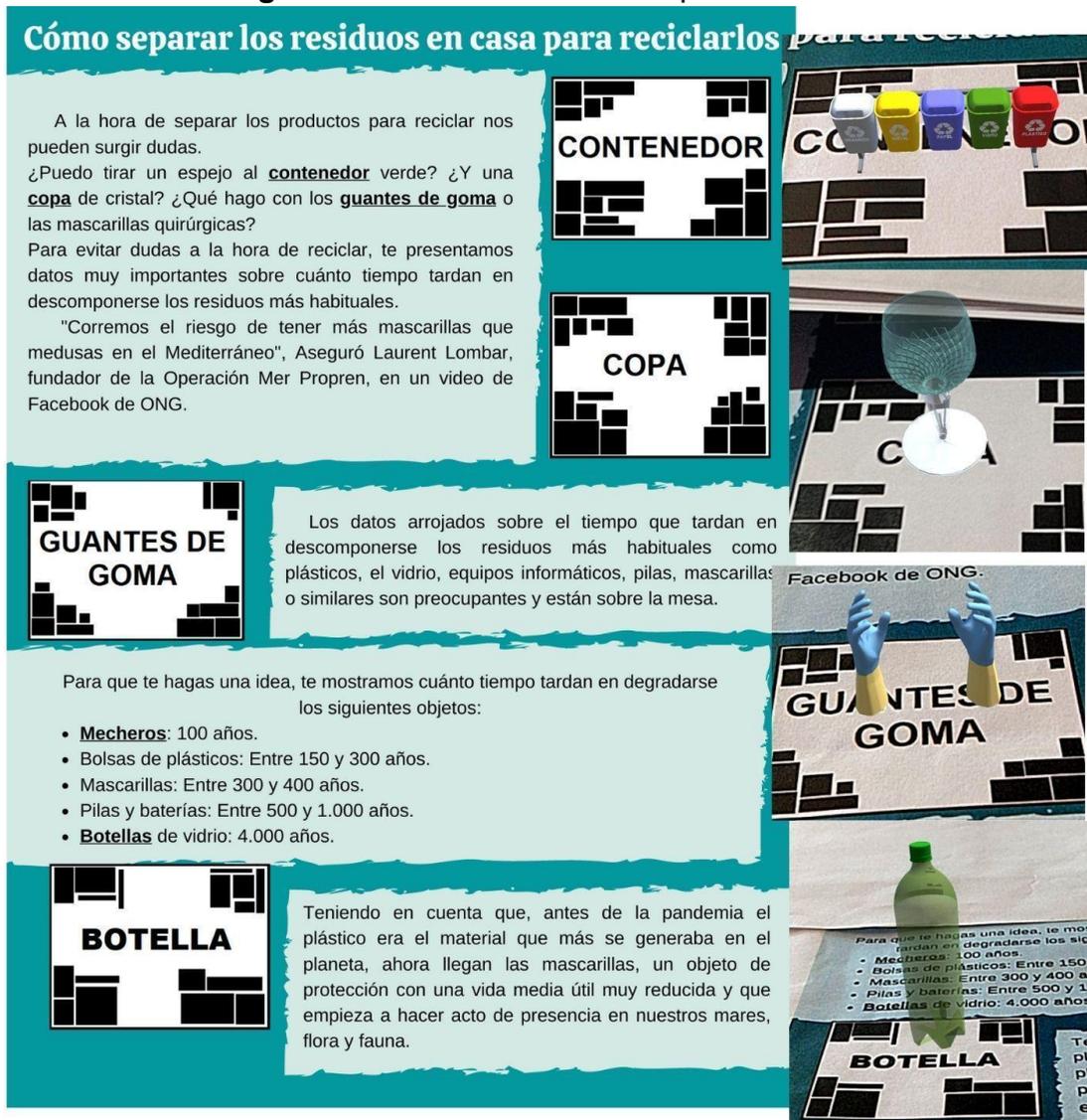
Nesse sentido, cabe mencionar que a ideia inicial foi criar um aplicativo para o trabalho com a língua espanhola, por isso, o primeiro aplicativo foi nomeado de ERA (Espanhol, Realidade Aumentada). No entanto, no decorrer da pesquisa houve uma demanda de produzir materiais em RA para a aprendizagem de português como língua adicional, por isso, o aplicativo recebeu este segundo nome (RAL) que amplia o conceito e faz com que o aplicativo possa ser direcionado a todas as línguas adicionais. Ainda, é importante ressaltar que o aplicativo RAL não foi colocado em prática, ou seja, não foi utilizado por alunos em contexto educacional devido ao isolamento social impulsionado pela pandemia da Covid-19. Por isso, esta pesquisa segue em desenvolvimento e o aplicativo está em constante avaliação e realização de ajustes.

Sendo assim, o próximo passo da pesquisa é potencializar novos materiais com a RA, aplicar em outras línguas adicionais, e realizar a aplicação em contexto educacional a fim de verificar sua receptividade por parte dos alunos. Após isso, objetivamos compartilhar a ferramenta em domínio público para que seja de acesso a alunos e professores. Nesse embate, nos resta apresentar a funcionalidade do aplicativo.

## **Funcionalidade do Aplicativo RAL**

Como já mencionamos, o objetivo do aplicativo RAL é realizar a tradução de palavras com o uso de RA. Assim, tomamos um texto em língua adicional, analisamos as palavras passíveis de representação por meio de imagens em 3D e que possam ser desconhecidas ao aluno e dotamos esse texto com RA. Com isso, quando o discente ler o texto e não conhecer determinada palavra, ele abrirá o aplicativo RAL, apontará a câmera para o marcador *Qr Code* e na tela de seu celular aparecerá uma imagem em 3D traduzindo a palavra desconhecida, tal como representado à direita da figura 1.

Figura 1 – Funcionamento do aplicativo RAL



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Com isso, a partir do aplicativo RAL temos uma nova forma de tradução de palavras, para além do Google Tradutor e Dicionários. Além disso, essa ferramenta mostra-se significativa, uma vez que alia elementos verbais e não verbais e faz com que o aluno sinta-se motivado a interagir com o aplicativo de forma autônoma e responsável.

Sendo assim, o aplicativo segue sendo alimentado com novos elementos e pode ser aperfeiçoado de modo a atender diferentes níveis de ensino e diferentes atividades. Portanto, é necessário considerar a criação deste produto tecnológico em um ciclo recursivo, a partir da metodologia DBR, que busca sempre a melhoria das formas de ensino e aprendizagem.

## Metodologia

Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa, é relevante destacar a DBR (design-based research) que pode ser traduzida ao português como Pesquisa de Desenvolvimento. Para compreendê-la nos apoiamos no que defendem Nobre *et al.* (2017, p. 130):

A DBR é uma tipologia de pesquisa científica, na qual pesquisadores em educação desenvolvem, em colaboração com os participantes, soluções para os desafios/ problemas identificados no contexto escolar. A aplicabilidade dos resultados das pesquisas, na forma de soluções e/ou produtos, é uma característica da DBR que potencializa o desenvolvimento nas escolas e em outros ambientes de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, esse tipo de pesquisa consiste em um ciclo interativo, com etapas que são relativas dependendo do projeto, mas que de forma geral podem ser classificadas em: i. Levantamento da problemática, ii. Revisão de literatura, iii. Análise de possíveis soluções, iv. Elaboração de uma solução a problemática, v. Testes deste produto vi. Aplicação do produto. Esse ciclo tem caráter recursivo, por isso segue repetindo-se por inúmeras vezes.

Esse produto final, criado a partir de uma problemática da educação, pode envolver desde novas teorias educacionais, até atividades didáticas, mas dentro da DBR são priorizadas as inovações tecnológicas que podem melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Com isso, nesse projeto adotamos a DBR e seguimos esse processo cíclico. No momento em que nos deparamos com uma falta do uso da RA no ensino de línguas e notamos como essa ferramenta seria potencial para a aprendizagem de palavras, passamos a realizar a revisão de literatura, realização de análises, construção do produto (aplicativo RAL) e objetivamos, posteriormente, aplicar a ferramenta em contextos educacionais.

## Conclusão

Visto que as tecnologias na área da educação podem facilitar os processos de ensino e aprendizagem mas não representam a certeza de uma educação melhor, é necessário destacarmos a importância do professor neste processo. É o professor quem irá mediar e conduzir as práticas educacionais, testando ferramentas, adaptando recursos e também criando ferramentas como o aplicativo RAL.

Criar e manejar um recurso tecnológico muitas vezes é desafiador e exige uma superação, exige que o profissional da educação saia da área de conforto, estude, pesquise e seja autor de seus materiais. No entanto, criar uma ferramenta direcionada a realidade dos alunos e que facilite os estudos é algo que a educação atual necessita.

O Aplicativo RAL foi um grande desafio, mas foi criado com bastante cautela para atender todos os requisitos de uma ferramenta educacional, na qual foram exploradas as propriedades da RA. Com isso, resultou uma ferramenta com grande potencial, e que pode ofertar uma aprendizagem de novas palavras em línguas adicionais mais significativa e de forma mais lúdica.

Vale mencionar que o Aplicativo RAL, apesar de já estar finalizado em termos de construção, pode ser ampliado e alimentado com novas palavras correspondentes a novos textos a qualquer momento. Inclusive, podemos ampliar as aplicações em distintas línguas adicionais, distintos materiais, graus e modalidades de ensino.

Esperamos, dessa forma, contribuir por meio do aplicativo RAL para a área do ensino de línguas adicionais, e para que os alunos possam aprender novas palavras de maneira lúdica, interativa e motivacional. De igual forma, objetivamos influenciar outros professores para que também busquem trabalhar com tecnologias e elaborar seus próprios materiais de ensino.

## Referências

ANAMI, B. M. *Boas práticas de realidade aumentada aplicada à educação*. 2013. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências da Computação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BOLADO, J. S. El potencial de la realidad aumentada en la enseñanza de español como lengua extranjera. *EDMETIC – Revista de Educación Mediática y TIC*, Barcelona, v. 6, n. 1, p. 62-80, 2017.

CARRACEDO, J. P.; MÉNDEZ, C. L. M. Realidad aumentada: una alternativa metodológica em la educación primaria nicaragüense. *IEEE-RITA*, [s. l.], v. 7, n. 2. p. 102-108, 2012.

CAVIDENCO, J. F.; SEVILLANO, M. A. P.; AMADOR, M. F. M. F. Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, [s. l.], n. 41, p. 197-210, 2012.

CUBILLO, A. J.; MARTÍN, G. S.; CASTRO, G. M.; COLMENAR, S. A. Recursos digitales autónomos mediante realidad aumentada. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, v. 17, n. 2, p. 241-274, 2014.

HOUNSELL, M. S.; TORI, S.; KIRNER, C. *Introdução a realidade virtual e aumentada*. Porto Alegre: SBC, 2018.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, V. J.; BEVILÁQUA, A. F. Aprendizagem ergódica: a busca do hipertexto responsivo no ensino de línguas. *Revista Língua e Literatura*, Frederico Westphalen, v. 21, n. 38, p. 99-117, 2020.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. *O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. Pelotas: Educat., 2014.

MARTINS, V. F.; GUIMARÃES, M. P. Desafios para o uso de realidade virtual e aumentada de maneira efetiva no ensino. In: WORKSHOP DE DESAFIOS DA COMPUTAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO, 1., 2012, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: [s. n.], 2012. p. 100-109.



MATA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. Design-Based Research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, 2014.

NOBRE, A. M. F.; MALLMANN, E. M.; FERNANDES, I. M.; MAZZARDO, M. D. Princípios teórico-metodológicos do design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por recursos educacionais abertos (REA). *Revista San Gregorio*, Manabí, n. 16, p. 128-141, 2017.

OSUNA, J. M. B.; PÉREZ, O. M. G. Producción de recursos de aprendizaje apoyados em Realidad Aumentada por parte de estudiantes de magistério. *Revista de Educación, Mediática y TIC*, Barcelona, v. 6, n. 1, p. 23-38, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2004.

PROCÓPIO, R. B. *Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira*. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

*Recebido em: 20 set. 2022.  
Aprovado em: 01 fev. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## **Análise de práticas pedagógicas na aprendizagem integrada de língua e (outros) conteúdo(s) na educação bilíngue**

### ***Analysis of pedagogical practices in content and language integrated learning in bilingual education***

### ***Análisis de prácticas pedagógicas en el aprendizaje integrado de lenguas y (otros) contenidos en la educación bilingüe***

Cristiane Schnack<sup>1</sup>

 0000-0003-2829-244X

Adriel Klering<sup>2</sup>

 0000-0002-4595-1358

Juliana Danyluk Mader<sup>3</sup>

 0000-0002-4366-5016

Jéssica Wissmann<sup>4</sup>

 0000-0001-6762-0499

**RESUMO:** Este estudo propõe uma (re)leitura dos entendimentos sobre aprendizagem integrada de língua e (outros) conteúdo(s) (content and language integrated learning - CLIL) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010) no contexto da educação bilíngue (HORNBERGER, 1990) ao analisar propostas pedagógicas de educação básica de diferentes componentes curriculares. Parte, para isso, de uma revisão sobre educação bilíngue e dos entendimentos construídos sobre CLIL. A partir da análise das propostas pedagógicas, pode-se observar que o conceito de CLIL pode ser mobilizado de forma amplificada. Argumenta-se aqui que, para uma efetiva educação bilíngue, no âmbito da educação básica brasileira, que não considere apenas instrução em duas línguas, mas o desenvolvimento das competências em línguas e de línguas, é necessário ressignificar o entendimento de CLIL enquanto espaço de integração que articule um ou outro componente curricular ao ensino de língua, e analisá-lo, também, sob o prisma da integração curricular.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação bilíngue; CLIL; Integração curricular.

**ABSTRACT:** This study proposes reviewing understanding of content and language integrated learning (CLIL) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010) after analyzing pedagogical proposals of different subjects in primary education. To achieve this goal, it departs from a

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada (Unisinos). E-mail: crischnack@gmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Matemática. Professor na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH). E-mail: adriekler@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Linguística Aplicada (Unisinos). E-mail: jumader@unisinos.br

<sup>4</sup> Mestranda em Linguística Aplicada (Unisinos). E-mail: jwissmanns@gmail.com

review of bilingual education and the understanding of CLIL. The analysis enabled us to observe that the concept of CLIL should be put into practice from a broader perspective. We argue that for an effective bilingual education in the setting of Brazilian primary education, which is not restricted to instruction in two languages, but competence development through and about two languages, it is necessary to reconceptualize the understanding of CLIL as an integrated approach which articulates one or another subject to the teaching of language, and analyze it, as well, as a curriculum integration dimension.

**KEYWORDS:** bilingual education; CLIL; curriculum integration.

**RESUMEN:** Este estudio propone una (re)lectura de los entendimientos acerca del aprendizaje integrado de lengua y (otros) contenido(s) (content and language integrated learning - CLIL) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010) en el contexto de la educación bilingüe (HORNBERGER, 1990) al analizar propuestas pedagógicas de la educación básica desde diferentes componentes curriculares. Para eso, parte de una revisión a respecto de la educación bilingüe y de las concepciones construidas sobre CLIL. A partir del análisis de las propuestas pedagógicas, se desprende que el concepto de CLIL debe movilizarse de forma ampliada. Se argumenta aquí que, para una efectiva educación bilingüe en el sistema de educación básica brasileño, que no considere sólo la instrucción en dos lenguas, sino el desarrollo de las competencias en lenguas y de lenguas, es necesario resignificar la comprensión de CLIL en cuanto un espacio de integración que articula uno u otro componente curricular a la enseñanza de lengua, y analizarlo, también, bajo el prisma de la integración curricular.

**PALABRAS CLAVE:** educación bilingüe; CLIL; Integración curricular.

## Introdução

Em países com dimensão territorial tão vasta quanto o Brasil, é difícil imaginar que o cenário da educação nacional seja igual de norte a sul. O contexto de inserção de uma escola impacta nas práticas de ensino que são adotadas pela instituição, direcionando o desenvolvimento dos alunos nos moldes que julgam ser os mais adequados. Durante esse processo, ocorre a formação do estudante nos âmbitos educacional e social, também, dentro de padrões seguidos pela escola.

São diversos os direcionamentos pedagógicos e curriculares que as escolas podem seguir e tem sido uma tendência brasileira a adoção de programas de educação bilíngue, ou de constituírem currículos bilíngues. Entende-se, aqui, que a educação bilíngue é aquela em que há instrução em duas (ou mais línguas) (HORNBERGER, 1990). Neste artigo, embora muito pertinente, não será explorado o entendimento de “instrução”, tomando-se, neste momento, a perspectiva de instrução como um agir educacional que materializa uma intencionalidade pedagógica. Em virtude da grandeza e diversidade brasileira, encontram-se,

também, diferentes concepções de escolas bilíngues e de indivíduos bilíngues, diferindo em termos de línguas e seus usos e necessidades, por exemplo, e os contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas e que mobilizam formas distintas de organização escolar.

Antes de avançarmos na discussão sobre educação bilíngue em si, discutimos alguns entendimentos sobre bilinguismo e o sujeito bilíngue. É comum descrevermos um indivíduo bilíngue como alguém que tem a capacidade de se comunicar em duas línguas distintas. Entretanto, essa simples descrição não considera todas as facetas que envolvem a construção de um sujeito bilíngue (MEGALE, 2019). Para além de uma pessoa que consegue falar duas línguas, segundo Hamers e Blanc (2000), o bilinguismo deve ser compreendido como um fenômeno altamente complexo, considerando as dimensões individual, interpessoal, intergrupar e social.

A partir do século XX, delineamentos sobre bilinguismo passaram a encontrar lugar na literatura. Uma das primeiras definições, postulada por Hornby (1977), explica que o termo se refere a um contexto social linguístico em que há a coexistência de duas línguas ou um sujeito que é capaz de gramaticalmente se comunicar utilizando mais de uma língua. É notável que Hornby estava apoiado no desempenho linguístico dos falantes para denominar alguém como sendo bilíngue ou não. Argumentando em favor das práticas comunicativas bilíngues, Brentano e Finger (2010) defendem que ser capaz de se comunicar em duas línguas significa ser portador de dois códigos linguísticos, proporcionando, ao sujeito bilíngue, acesso a mais oportunidades de interação em diferentes ambientes e com diferentes pessoas.

Neste sentido, já não é mais uma discussão de que, para ser considerado bilíngue, não é necessário que o sujeito tenha o mesmo nível de proficiência em ambas as línguas, ou mais línguas (GROSJEAN, 1982), e que essas diferentes línguas estejam “isoladas” em espaços cognitivos e mentais, não estão em contato e interação durante suas práticas comunicativas. Segundo Li Wei (2012), essas práticas tornam o bilinguismo um fenômeno complexo, pois a todo instante escolhas

linguísticas são feitas pelos falantes<sup>5</sup>, podendo ser orientadas pelo contexto social e pela situacionalidade da interação, por exemplo.

Alinhada a esse entendimento, e no que se refere às escolhas linguísticas realizadas pelos bilíngues, García (2009) defende o uso do termo translinguagem, argumentando que sujeitos bilíngues utilizam todo seu repertório linguístico e comunicativo, e seu conhecimento sobre as línguas e seus usos em suas interações para a construção de sentido. O repertório do sujeito, único e não fragmentado, é mobilizado nas diferentes situações de comunicação, o que nos permite, inclusive, assumir que para um sujeito bilíngue não há duas ou mais línguas separadas, mas línguas em translinguagem como processo de construção de sentido.

Os entendimentos acadêmicos são frutos, também, de um cenário social em que é cada vez mais difícil pensar na existência de uma sociedade onde o uso de uma língua se dá de maneira homogênea e estável. Estudiosos têm comprovado ao longo do tempo que a estabilidade linguística de uma comunidade é impactada por diversas variáveis, como, por exemplo, movimentos migratórios, políticas linguísticas, avanços tecnológicos e línguas de prestígio (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Nesse contexto, assumir perspectiva heteroglóssica da linguagem, pautada pelo entendimento de que as manifestações comunicativas podem e são marcadas pelo uso simultâneo de signos, pelos seus diferentes lugares sociais e pelas associações que se fazem a eles, de forma integrada e não isolada em “línguas”, é assumir que não se está diante de um espaço comunicativo em que as escolhas linguísticas sejam apenas de “código”, mas de formas de *ser* e *estar* nesse mundo, e que a construção de sentidos se dá pelo comportamento linguístico integrado e dinâmico.

O pressuposto da heteroglossia fortalece o argumento translíngue de que, nas interações cotidianas, o que está na pauta é a construção dos sentidos a partir do repertório linguístico.

---

<sup>5</sup> Usaremos a denominação “falantes”, para fins da discussão desse artigo. Assume-se, contudo, e em especial no contexto do bilinguismo, que a denominação de “falantes” aos usuários de língua não cria um ambiente inclusivo do ponto de vista, entre outros, da discussão da temática.

Para o contexto escolar, isso significa assumir que o uso de uma língua não está vinculado, de forma estática e essencialista, à língua oficial de instrução de determinado componente curricular, por exemplo. Ou seja, assume-se, aqui, que em uma determinada aula de Ciências, no Ensino Fundamental II, “ministrada” em Língua Portuguesa, pode-se criar e manter espaços de uso da Língua Inglesa quando “fizer sentido” – e que esse uso pode ser produtivo, ou seja, alunos e professores podem produzir de forma oral ou escrita, ou receptivo, ou seja, a língua pode estar presente nos insumos ofertados para os alunos. Já desse ponto de vista, indicamos que pensar a integração de língua e (outros) conteúdo(s) não significa pensar (apenas) em um componente escolar ministrado em uma outra língua, orientando-se para o ensino dessa língua, como tem nos trazido a discussão sobre Aprendizagem Integrada e Língua e (outros) Conteúdos<sup>6</sup>.

Em contextos escolares de comunidades bilíngues, como contextos de imigração, por exemplo, a fluidez no uso de diferentes línguas que compõem a paisagem linguística da comunidade escolar pode ser vivenciada pelo uso da linguagem que professores e alunos fazem a partir de seu repertório linguístico bilíngue para os propósitos interacionais distintos. Nesse cenário, a “escolha linguística” não está, necessariamente, vinculada à “língua de instrução”, mas às características do contexto social. A translíngua, nesses contextos, fomenta a integração de língua e (e outros) conteúdos em que esse repertório bilíngue pode tornar mais acessível o conteúdo a ser trabalhado e as competências a serem desenvolvidas.

A fluidez no uso das línguas tem sido também vivenciada de forma mais intensa em função do crescente número de migrantes e do desejo de muitas famílias de que seus filhos se desenvolvam a partir do prisma do bilinguismo. Em reportagem do jornal Estadão sobre o tema, em 2021, observa-se que o país teve, entre 2014 e 2019, um aumento de 10% no número de instituições de ensino com

---

<sup>6</sup> A tradução ao termo “Content and Language Integrated Learning (CLIL)” como sendo “Aprendizagem integrada de Língua e (outros) conteúdos” é aqui cunhada e proposta tomando-se como entendimento de que língua também é um conteúdo, assim como o são outros conteúdos acadêmicos. Não fazemos, assim, a tradução literal como sendo “Aprendizagem integrada de língua e conteúdo”, como nos leva a conceber o termo original no Inglês.

implementação de algum tipo de educação bilíngue. O índice reflete que a educação bilíngue não é só uma tendência, mas também uma demanda da sociedade.

Conforme apontam Megale (2005, 2019) e Bredemeier (2021), as escolas bilíngues brasileiras são, em especial, pertencentes a redes privadas de ensino, com currículos que adotam português e inglês para a instrução. Há dois fatores importantes neste dado: a. escolas bilíngues respondem, em geral, a uma classe social privilegiada e representam um capital social simbólico; e como resultado do primeiro aspecto, b. a escola da língua adicional é, em geral, a Língua Inglesa, que representa a língua da globalização e é socialmente reconhecida por possibilitar uma ascensão social, tanto financeiramente como academicamente (COSTA, 2018; LOPES, 2004; RAJAGOPALAN, 2009).

A partir disso, é compreensível que grande parte das instituições brasileiras que se denominam escolas bilíngues incorporem a Língua Inglesa em seus currículos com a Língua Portuguesa, e que a discussão sobre educação bilíngue esteja fortemente orientada para escolas que ofertam um ensino bilíngue.

Um dos grandes desafios da educação bilíngue brasileira está relacionado ao fato de ainda não haver alguma regulamentação formal que delimite e oriente as práticas escolares (MEGALE, 2018) e as políticas públicas educacionais. Embora já tenha ocorrido uma movimentação e articulação para a criação de uma regulamentação, materializada nas Diretrizes para a Educação Multilíngue (CNE, 2020), ainda não há padronização nem uma lei que especifique orientações para essa modalidade de ensino em âmbito nacional, porque tais diretrizes não foram homologadas e tornadas oficiais.

Entende-se que um dos desafios para o cenário de educação está relacionado não apenas à falta de regulamentação, mas a própria constituição de uma regulamentação que possa, ao mesmo tempo, orientar escolas, conselhos, secretarias e demais envolvidos, e, ao mesmo tempo, permitir que as diferentes configurações sociais, escolares e linguísticas possam ser acolhidas. Atualmente, o cenário educacional vivenciado é de uma profusão de diferentes modelos curriculares e entendimentos sobre o que seja a educação bilíngue (MARCELINO, 2009; MEGALE, 2018, 2019).

Ao mesmo tempo, a diversidade de modelos das escolas bilíngues brasileiras, de maneira geral, está embasada em exemplos de instituições de outros contextos internacionais, como, por exemplo, modelos europeus de ensino bilíngue. Modelar a educação bilíngue em uma escola do Brasil recorrendo a formatos que não foram criados para o contexto em questão pode ser considerado uma boa prática, mas também gera debates no que se refere às especificidades do cenário da educação brasileira (FINGER; BRENTANO; RUSCHEL, 2019).

Uma das dimensões desse “orientar-se para outros contextos educacionais” é o fato de que em instituições brasileiras com programas de educação bilíngue, as propostas pedagógicas se dão, primordialmente, através da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL) (COYLE; HOOD; MARSH, 2010; DALE; TANNER, 2012), uma abordagem educacional com duplo foco – tanto no conteúdo quanto na língua pela qual esse conteúdo é ministrado. Segundo Hornberger (1990, p. 217), na educação bilíngue “duas línguas são usadas como meio de instrução”, ou seja, o aluno aprende conteúdo por meio de uma segunda língua ou potencializa seu desenvolvimento linguístico por meio de um conteúdo; ora o foco da aula está no conteúdo, ora o foco da aula está no aprendizado da língua.

De acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 1), em CLIL

há um foco não apenas no conteúdo, e não apenas na língua. Cada qual está entrelaçado, mesmo que a ênfase seja maior em um ou outro, em um determinado momento.

É importante nos atentarmos, assim, que CLIL não é uma metodologia, mas uma abordagem pedagógica, com uma determinada orientação. Esse entendimento é importante porque, apesar de encontrarmos, em diversos espaços de promoção de soluções educacionais (de materiais didáticos a curadoria e assessorias) a identificação de CLIL como metodologia, o que está posto em sua definição é uma política linguística no que se refere ao ensino de conteúdos e habilidades. Ou seja, é sobre os diferentes usos e propósitos de uso da língua que se trata o conceito de CLIL.

No contexto da aprendizagem que articula ensino de língua (adicional) e conteúdo, existem diferentes abordagens, que poderíamos identificar como

diferentes gradações com relação ao foco da intencionalidade pedagógica entre língua (adicional) e conteúdo, como o Ensino de Língua Adicional Baseado em Conteúdo (CBLT – Content-Based Language Teaching), Instrução Baseada em Conteúdo (CBI – Content-Based Instruction), CLIL e contextos de imersão. Em vista disso, diferenciamos, de forma bastante sucinta, as três abordagens (a saber: CLIL, CBI e CBLT). Para Dale e Tanner (2012), todas essas abordagens podem ser consideradas gradações de uma escala de foco maior em conteúdo ou em língua, o que gera, por conta disso, diferentes expectativas em relação a, por exemplo, uso das línguas na sala de aula, formas e objetivos da avaliação, entre outros.

A CBI – Instrução baseada em conteúdo – trata-se do ensino de línguas a partir da aquisição de conteúdos, porém o ensino não passa fundamentalmente pela instrução da língua. De acordo com Richards e Rodgers (2001), a CBI começou a ser difundida através da proposta Language Across the Curriculum (Linguagem através do Currículo) – iniciativa do governo britânico, ainda na década de 70, com o objetivo de ensinar a leitura e a escrita em todas as disciplinas do currículo escolar. Logo, a aquisição da língua partiria não somente das aulas com foco explícito em língua. A língua não é tratada como objeto de estudo, apenas como o meio para o ensino de conteúdos, e o foco tem de aumentar a consciência linguística dos alunos, o que ocorre à medida que progride no currículo.

A CBLT tem origem na área de ensino de línguas, e se trata de uma abordagem para ensinar língua baseada no ensino de conteúdo na aula de língua adicional, diferente da abordagem CLIL que trata – ao mesmo tempo - o ensino de língua e outros conteúdos. Neste cenário, conteúdos diversos são utilizados como mote para o ensino de língua, que parte de temáticas do interesse ou contexto social do aluno. O conteúdo, contudo, não é o objetivo principal da aprendizagem, senão o meio pelo qual a língua é desenvolvida.

No *continuum* proposto por Dale e Tanner (2012) encontram-se quatro abordagens que articulam e integram língua e conteúdo: CBLT, CLIL e imersão, tendo linear e progressivamente, iniciando-se pela esquerda, CBLT e, indo em direção à direita, CLIL e IMERSÃO; no lado esquerdo do continuum posicionaríamos

CBLT, e a maior ênfase no ensino da língua, e no lado direito do continuum, posicionaríamos IMERSÃO, com mais foco em conteúdo.

Segundo Dale e Tanner (2012, p. 2, tradução nossa),

No lado esquerdo do continuum, o ensino de língua baseado em conteúdo refere-se a quando os professores de línguas ensinam uma língua adicional por meio de conteúdos - portanto, o foco está na língua e o insumo (input) para as aulas de línguas adicionais são tópicos baseados no conteúdo do componente. No lado direito do continuum, os alunos estão trabalhando o tempo todo em outra língua, que não a materna. CLIL pode ser colocado em algum ponto no meio do continuum: os alunos estão aprendendo conteúdos através de uma língua adicional. Normalmente, eles têm várias aulas de uma ou mais disciplinas/componentes por semana em outra língua (por exemplo, geografia, história, ciências, educação física ou musicalização) e o restante de suas aulas em sua língua materna OP <sup>7</sup>.

Na definição dessas perspectivas, observa-se uma orientação disciplinar para as abordagens pedagógicas. Mesmo na abordagem CLIL, em que a aprendizagem integrada de língua e outros conteúdos é a premissa organizativa do processo, observa-se um direcionamento para uma disciplina, um componente escolar, ministrado por um professor designado, que fará esse ensino integrado. Dale e Tanner (2012) descrevem, nesse cenário, as dimensões para pensar a aula de CLIL e os papéis dos professores CLIL e os professores CLIL de língua adicional.

Ao pensarmos em um contexto escolar, a transposição dessa perspectiva ao cenário educacional brasileiro, nos leva a uma configuração de currículos escolares de educação bilíngue no qual as línguas ocupam lugares pré-determinados de instrução em cada uma das línguas que compõem o currículo. Estudos brasileiros têm demonstrado, em um curto período, uma reflexão crítica sobre a adequação de CLIL como uma abordagem pedagógica e o próprio amadurecimento do entendimento sobre o que de fato se entende por CLIL. A coletânea de três volumes organizada por Megale, cujos volumes foram publicados entre 2019 e 2021, revela que em 2021 o posicionamento sobre CLIL ser uma abordagem pedagógica adequada está mais crítico, argumentando-se em prol de um trabalho a partir da noção de letramento e práticas sociais nos diferentes componentes curriculares como orientação para o trabalho com linguagem.

---

<sup>7</sup> tradução feita pelos autores do texto

Advoga-se, aqui, contudo, que um entendimento curricular a partir do conceito de translinguagem e heteroglossia nos permite pensar em aprendizagem integrada de língua e (outros) conteúdo(s) que transcende o olhar disciplinar e permite que o currículo seja visto de modo mais orgânico, em que competências são desenvolvidas em diferentes momentos por diferentes componentes curriculares de forma integrada.

Assim, o entrelaçamento das diferentes línguas e os (outros) conteúdos pode acontecer de formas distintas, não apenas dentro da aula de língua adicional, mas nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem, sendo definido pela intencionalidade pedagógica daquele momento. Na materialidade pedagógica, pode-se ter uma aula de língua adicional preparatória acerca do tema que será tratado, uma introdução a determinado conteúdo por meio de um vídeo, por exemplo. Assim, posteriormente a ativação dos conhecimentos que serão aprofundados na aula de outro componente curricular ou pode-se ter uma aula de algum componente curricular trabalhando um conteúdo por textos, vídeos e outros insumos nas duas línguas em questão. A aula de língua adicional também pode servir para apresentar um gênero textual necessário para a compreensão do conteúdo que será trabalhado, ou, ainda, trabalhar com as demandas da linguagem acadêmica, como: vocabulário, gramática, linguagem funcional, escritas e convenções, entre outras – as quais serão utilizadas como conhecimento prévio para a aula específica de um conteúdo em pauta na aula de outro componente.

Em todo o contexto escolar, há sempre influências de crenças sobre a língua dominante da sociedade ou a língua de maior prestígio que deve ser aprendida, políticas governamentais e educacionais. Tais influências orientam as práticas da escola de maneira a construírem o sujeito bilíngue nos moldes que são socialmente aceitos (VALDÉS; POZA; BROOKS, 2015), e de construir espaços de aprendizagem, na escola, orientados por essas crenças. Uma dessas crenças, ao olharmos para como estão construídos discursivamente os espaços de educação bilíngue, é a assunção de que o professor de língua adicional, em geral Língua Inglesa, é o professor do currículo bilíngue; neste cenário, observa-se que a responsabilidade

por desenvolver língua e (outros) conteúdos é, assim, deste professor e do componente curricular que ministra.

Em defesa da organização de um currículo bilíngue fundamentado na visão heteroglósica de ensino, García (2009) incentiva a não separação sistematizada entre as línguas de instrução, argumentando que o aprendiz se constitui e se desenvolve a partir da integração das línguas. Para além dos alunos, a autora explica que as escolas precisam se posicionar e criar um ambiente escolar heteroglósico, fomentando conexões entre as línguas e os conteúdos e a coexistência das línguas, proporcionando maior fluidez nas práticas linguísticas. É neste ponto, em especial, que a discussão entre CLIL e organização curricular se materializa neste artigo.

Em instituições de ensino onde a educação bilíngue é apoiada pela abordagem CLIL, espera-se que ocorra a integração dos conteúdos com os usos das línguas em sala de aula, embora não restritos ao componente curricular ministrado na língua adicional. O planejamento das aulas deve ser desenvolvido com o claro entendimento de que as línguas estão a serviço dos professores para desenvolverem competências, respeitando os limites linguísticos dos aprendizes, mas também incentivando a aprendizagem de novos recursos linguísticos. Em concordância com García (2009), as línguas também estão a serviço dos alunos, que devem ser encorajados a usar todo seu conhecimento de línguas e seu repertório linguístico. Assim, o aprendiz, compreendido como sujeito heteroglósico, se comunica, faz conexões e relações, ao passo que translada entre as línguas, usando os itens linguísticos mais apropriados em uma determinada situação comunicativa.

A discussão aqui posta visa a contribuir não somente com o debate no âmbito da educação bilíngue, mas do ensino e aprendizagem de línguas adicionais como um todo, uma vez que permite que possamos refletir sobre como é o fluxo de línguas e a articulação desse fluxo com espaços de aprendizagem em escolas que não adotam um currículo bilíngue, mas apresentam, ainda assim, um contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

## Metodologia

Pensando em uma perspectiva CLIL em sala de aula e tendo em vista a aula em língua adicional, analisamos, a seguir, uma proposta pedagógica desenvolvida em uma escola privada de educação básica bilíngue do sul do Brasil (Rio Grande do Sul), com Língua Inglesa como a língua adicional do currículo bilíngue, em que se englobou não somente os componentes curriculares ministrados em Língua Inglesa. Nesta escola, que possui currículo bilíngue desde a educação infantil, a organização curricular apresenta componentes curriculares ministrados em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, sendo esta orientada pela organização dos diferentes saberes a serem desenvolvidos, e a projetada língua em que tais saberes serão desenvolvidos. Neste estudo, analisa-se uma proposta que envolveu componentes curriculares ministrados na língua de origem dos alunos (Língua Portuguesa) e demais disciplinas do currículo bilíngue, culminando, assim, em uma integração entre língua e outros conteúdos, próprio da prática CLIL.

Tendo esta perspectiva de integração de língua e conteúdo, apresentamos os detalhes a respeito do projeto “Malala”, que envolveu os componentes de *Financial Education*, *Science*, *English*, Ciências, História, Português, Educação Física e Língua Espanhola, salientando os tópicos trabalhados em cada uma das disciplinas, realizando, assim, um mapeamento das convergências de conteúdos, práticas e atividades desenvolvidas entre cada um dos componentes. Importante salientar que as práticas desenvolvidas neste projeto foram realizadas durante as aulas que, por sua vez, foram adaptadas a partir do plano de trabalho.

O projeto analisado foi desenvolvido entre abril e outubro, e contou com a apresentação das práticas desenvolvidas durante as aulas na Feira de Ciências de uma turma de 5º ano. A Feira de Ciências é uma atividade pedagógica tradicional da escola, em que são anualmente apresentados trabalhos desenvolvidos pelas e nas diferentes turmas da escola.

Importante salientar que os dados trazidos neste artigo foram coletados a partir dos planos de trabalho e de materiais didáticos produzidos para a sua implementação, não sendo utilizados dados a partir de observação de aula e/ou

entrevista com professores e/ou alunos. O acesso a esses planos foi concedido para a pesquisa de Trabalho de Conclusão de curso de um dos autores<sup>8</sup>.

Importante salientar que, embora a escola incentive os professores a desenvolverem propostas pedagógicas integradas, o currículo da escola é estruturado a partir de componentes curriculares que apresentam seus propósitos de aprendizagem distintos, podendo, ou não, serem desenvolvidos de forma integrada entre diferentes componentes. Os objetivos de se analisar a proposta pedagógica desenvolvida neste contexto é poder pensar sobre o que pode significar a abordagem CLIL não restrita à integração no contexto de uma disciplina, redimensionando seu entendimento e prospectando impactos para tal ressignificação para as diferentes dimensões escolares.

## **Análise de dados**

O trabalho aqui analisado, que se originou de uma sugestão da professora de História, a partir de uma entrevista que havia assistido com a ativista paquistanesa mundialmente conhecida como Malala em um programa de Talk Show, em que esta narra sua vida, as realidades das mulheres na região onde morava e a luta pelo direito de meninas frequentarem a escola. O projeto desenvolvido a partir dessa temática geradora integrou, assim, os componentes escolares de *Financial Education*, *Science*, *Língua Portuguesa*, *História*, *English*, *Ciências*, *Science*, *Língua Espanhola*, *Educação Física*, *Música*<sup>9</sup>. Neste contexto escolar, os componentes curriculares de *Science* e de *English* são ministrados por professores com formação em Letras e *Financial Education* por professor com formação na área da Matemática. Apesar da proposta pedagógica, descrita e analisada neste trabalho, importante pontuar que, ao considerar professores de diferentes perfis no contexto do ensino de Língua Inglesa, a escola promove já, quando há espaços de

---

<sup>8</sup> Um dos autores desenvolve a pesquisa em desenvolvimento, tendo, para isso, obtido Carta de Anuência da escola e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos professores participantes. Optamos, aqui, em não envolver os participantes no recorte da pesquisa apresentadas.

<sup>9</sup> Os títulos dos componentes escolares estão em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa respeitando a matriz curricular da escola, em que componentes nomeados em Língua Inglesa organizam-se a partir da instrução nesta língua, por exemplo.

compartilhamento, a possibilidade de o corpo docente aprender conjuntamente e a partir de competências complementares.

A análise também permitirá observar que, embora originada a partir da entrevista da ativista paquistanesa Malala e ser nomeado como “Projeto Malala”, a proposta pedagógica não se desenvolve como orientado à ativista e não se configura como um projeto em si, por não apresentar os princípios organizadores da aprendizagem baseada em projetos (LARMER; MERGENDOLLER, 2010; LARMER; MERGENDOLLER; BOSS, 2015). Para os fins da discussão apresentada nesse artigo, contudo, nosso olhar estará orientado para pensar que forma podemos significar a aprendizagem integrada entre língua e outros conteúdos, que não se restrinja a uma concepção disciplinar dessa integração e possa suscitar um espaço organizado a partir de orientações heteroglóssicas de linguagem.

A partir da análise dos planos de aula desenvolvidos pelos professores, observa-se que a organização da proposta pedagógica apresentou os seguintes desenvolvimentos:

a.) *Financial Education* e *Science*: informações e conhecimentos sobre o tradicional pão Pita, de origem árabe, sendo que, na disciplina de *Science*, as articulações ocorreram entre a temática da alimentação saudável, alimentações tradicionais de diferentes contextos sociais e aprendizagem em e de língua adicional. Em relação ao pão Pita, por sua vez, trabalhou-se cada um dos ingredientes separadamente, pensando em suas propriedades e benefícios e malefícios para o corpo humano e sua relação com uma alimentação balanceada. No componente curricular de *Financial Education*, o trabalho envolveu a questão do valor unitário que se gastaria para fabricar a receita de um pão Pita. Para isso, o professor de *Financial Education* propôs atividades de pesquisa sobre os ingredientes, as respectivas quantidades para fazer o pão Pita, os valores de cada ingrediente, e, a partir disso, propôs o cálculo sobre o quanto se gastaria para fazer o pão com a quantidade definida de ingredientes. Para este cálculo, o professor desenvolveu a seguinte fórmula  $\frac{H.I.U}{Total} \times R\$$ , na qual,

a. **H.I.U** (How much I Used/quanto eu usei) é a quantidade do ingrediente

usado, por exemplo 500g de farinha

- b. **Total** é a quantidade do ingrediente comprado, por exemplo 1000g (1kg) de farinha
- c. R\$ representa quanto foi pago pelo ingrediente, por exemplo R\$6,00 por 1 kg de farinha.

Ao criar a fórmula, em sua proposta, o professor de *Financial Education* desenvolve o raciocínio matemático com recursos linguísticos. A proposta foi calcular essa quantia para todos os ingredientes, de modo a se ter, ao final, o valor total gasto para a produção de uma receita do pão Pita.

Na articulação de dois componentes curriculares em Língua Inglesa, observa-se que a integração entre língua e (outros) conteúdos se dá de forma transversal e disciplinar, na aula dos componentes curriculares envolvidos no projeto. Pode-se identificar essa integração como bidirecional, porque não apenas vinculada a um componente curricular, e porque os conhecimentos, sejam linguísticos ou sejam de outros conteúdos, retroalimentam a aprendizagem nos diferentes componentes envolvidos.

b.) Língua Portuguesa, *English* e História: foram trabalhadas questões mais culturais da região de origem da Malala, personagem histórica que mobilizou a temática do projeto e o trabalho integrado entre os componentes curriculares. Em ambos os componentes curriculares, as professoras propuseram roda de conversa com os alunos para compartilhar e discutir relatos, curiosidades, dúvidas, opiniões sobre a cultura, vestimenta, estudo, dificuldade de viver seus sonhos, para, assim, fazer os alunos perceberem a importância do acesso ao conhecimento e o quanto privilegiados eles, enquanto alunos e crianças, são. Essa proposta pedagógica estimulou a oralidade dos alunos, a exposição de opiniões e curiosidade e a conscientização dos alunos em relação às realidades em contextos no mundo. O componente curricular de Língua Inglesa (*English*) trabalhou, em Língua Inglesa, aspectos culturais na composição das famílias, com desenvolvimento linguístico sobre a descrição dos membros familiares, salientando, também, os costumes, vestimentas, ou seja, aspectos culturais, para, assim, desenvolver a sensibilidade

cultural e conhecimento linguístico para nomear construções identitárias, em desenvolvimento também nos componentes de Língua Portuguesa e História.

c.) Ciências, *Science*, Língua Espanhola e Educação Física: tais componentes se orientaram para uma parceria para fomentar questões voltadas para a alimentação e o corpo. Os componentes de Ciências e *Science*, por exemplo, propuseram desenvolver conhecimento sobre o corpo, em especial o sistema digestivo, considerando que os componentes curriculares de *Financial Education* e *Science* trabalharam com a alimentação. Neste trabalho sobre o corpo, nomear órgãos e compreender suas funções de cada uma das partes foi uma das dimensões desenvolvidas. Observa-se, assim, que a integração entre língua e (outros) conteúdo(s) está localizada em uma matriz bidirecional articulada: inserida em um mesmo componente curricular (*Science*), que desenvolve conhecimentos em línguas e outros conteúdos, e através de dois componentes curriculares (Ciências e *Science*) articulados entre si, em que a articulação possibilita que as aprendizagens sejam fluidas entre os diferentes componentes curriculares. Mesmo que em Ciências os alunos também tivessem desenvolvido conhecimento linguístico em Língua Portuguesa para compreender e nomear as diferentes partes do corpo, esse conhecimento linguístico e conhecimento sobre o corpo humano fornece subsídios para o aluno desenvolver de forma mais orgânica os conhecimentos em Língua Inglesa. Esses conhecimentos também se articulam com aqueles desenvolvidos sobre alimentação nos outros componentes curriculares.

Na proposta pedagógica de Língua Espanhola, a professora trabalhou com os alunos, em Língua Espanhola, as questões sobre os alimentos que curam, que é, por sua vez, um estudo a respeito das propriedades dos alimentos e suas relações com os diferentes órgãos do corpo, para articular, aprofundar e integrar as aprendizagens sobre alimentação saudável e sobre o corpo humano.

Por fim, articulada à temática da alimentação e corpo saudáveis, a proposta de Educação Física foi de trabalhar a questão da alimentação voltada para a prática da atividade física, em que foram desenvolvidos conhecimentos e competências para identificar as melhores escolhas alimentícias e sua importância e relação para as diferentes práticas físicas.

Assim como em Língua Adicional, em Língua Portuguesa também há desenvolvimento de conhecimentos de língua e de (outros) conteúdo(s) de forma transversal aos componentes curriculares.

No trabalho dos diferentes componentes curriculares envolvidos no projeto temático desenvolvido, observam-se os seguintes aspectos: a.) língua e outros conteúdos podem ser desenvolvidos, de forma integrada, em uma configuração que transcende o espaço disciplinar da aprendizagem da língua e dos conteúdos; b.) os aprendizados linguísticos desenvolvidos em uma língua são integrados à aprendizagem linguística em outra língua, construindo o variado repertório linguístico dos alunos para significar o mundo e constituindo a educação bilíngue, assim, como a educação que ocorre de forma integrada em duas (ou mais) línguas; c.) os espaços de aprendizagem são organizados a partir da orientação sobre o que precisa ser aprendido, não estando restrito ou orientado pela definição da língua que deve ser desenvolvida; d.) pensar a aprendizagem integrada de língua e outros conteúdos significa pensar em todas as línguas que compõem o currículo e são meio de instrução, e não apenas a língua adicional; e, como consequência desses aspectos, e. aprendizagem integrada de língua e outros conteúdos significa pensar na integração curricular, e não apenas disciplinar dessas aprendizagens, e da política linguística que sustenta essa integração.

Na próxima seção, analisamos esses aspectos à luz da concepção de aprendizagem integrada de língua e outros conteúdos tomada pelo contexto escolar brasileiro com vistas à ressignificação da abordagem pedagógica assumida como CLIL para o contexto escolar brasileiro.

## **Considerações finais**

Ao analisarmos a proposta pedagógica desenvolvida em um contexto de educação bilíngue, em que diferentes componentes curriculares desenvolveram atividades vinculadas a uma temática integradora, observa-se que o entendimento sobre CLIL pode e deve ser ampliado – ou pelo menos ressignificado.

A proposta revela que, em diferentes configurações dos componentes curriculares, a aprendizagem integrada entre língua e (outros) conteúdo(s) pode ser

compreendida como um empreendimento bi ou multidirecional, que ocorre tanto como parte de um componente curricular, como em *Financial Education* e *Science*, por exemplo, como transversalmente entre componentes curriculares, caso esses trabalhem de forma integrada, como o caso de: a. *Financial Education* e *Science*, b. Ciências e *Science*, c. Português, História e *English*. Para além de garantir que o aprendizado seja integrado e, portanto, faça sentido para o aluno, a fluidez no uso de línguas nesses casos oportuniza ao aluno aprender que ele está imerso em um contexto bilíngue, auxiliando-o a fazer escolhas linguísticas de modo mais apurado, e construindo um repertório linguístico que assume a não divisão entre línguas, mas um uso situado definido a partir das práticas de construção de significados.

Objetivou-se, com esse estudo, alargar o entendimento e a aplicabilidade de CLIL, argumentando em prol de vislumbrarmos CLIL a partir do prisma da integração curricular, e não apenas da integração entre língua e conteúdos a serem aprendidos. Esse entendimento e aplicabilidade de CLIL permite que a educação bilíngue seja, de fato, uma educação integrada e fluida ao longo dos componentes curriculares, possibilitando a criação de um contexto escolar bilíngue heteroglóssico, e não apenas uma extensão ou expansão da carga horária em língua adicional e nem uma responsabilidade (apenas) do professor que ministra aulas em língua adicional. Esse cenário impacta a construção curricular da escola, recrutando um pensar integrado, entre todos os professores e gestores, sobre o que deve ser aprendido, em qual(quais) línguas e sobre como as línguas transitam em cada componente escolar.

## Referências

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Diversities*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.

BREDEMEIER, M. L. L. Currículo bilíngue na educação básica. In: WENDERER, F.; BOCASANTA, D. M. (org.). *Educação na Contemporaneidade: questões e desafios*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

BRENTANO, L. S.; FINGER, I. Habilidades linguística e metalingüística diferenciadas no aprendizado em currículo bilíngue. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 35, p. 120-144, 2010. Número especial.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. *Do parecer no tocantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira.

COSTA, A. C. D. Sobre a expansão do ensino bilíngue no Brasil: reflexões oportunas. In: SEFELI – SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristovão. *Anais eletrônicos [...]*. São Cristovão: UFS, 2018. p. 81-93.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DALE, L.; TANNER, R. *CLIL Activities*. A Resource for Subject and Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

FINGER, I.; BRENTANO, L. S.; RUSCHEL, D. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o bilinguismo a partir da análise de textos de crianças bilíngues. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 17, p. 180-205, 2019. Disponível em:  
<http://www.revel.inf.br/files/6277b88b1ab66e195ce7087ffbe0cbbb.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. A. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORNBERGER, N. H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, R.; FALTIS, C. *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. p. 163-172.

HORNBY, P. A. *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. New York: New York Academic Press, 1977.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. Essentials for project-based learning. *Educational Leadership*, Washington, v. 68, n. 1, p. 34-37, 2010.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J.; BOSS, S. *Setting the standard for project-based learning*. [S. l.]: ASCD, 2015.

LOPES, A. J. *Língua, línguas: homogeneizar, heterogeneizar?* PROLER, 12, 32-34, 2004.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, Perdizes, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: [goo.gl/StnxLV](http://goo.gl/StnxLV). Acesso 20 jul. 2018.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, ago., 2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngüe. In: MEGALE, A. H. (org.). *Educação bilíngüe no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-28.

MEGALE, A. H. Educação bilíngüe de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

RAJAGOPALAN, K. The identity of “World English”. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 97-107.

RICHARDS, J. C.; RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VALDÉS, G.; POZA, L.; BROOKS, M. Language acquisition in bilingual education. In: WRIGHT, W; BOUN, S.; GARCÍA, O. (Eds.). *The handbook of bilingual and multilingual education* Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015, p. 56–74.

WEI, L. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 5, p. 1222–1235, 2011.

Recebido em: 01 out. 2022.

Aprovado em: 10 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho



## **Geossociolinguística e ensino: o grau diminutivo dos substantivos**

***Geosociolinguistics and teaching: the diminutive degree of nouns***

***Geosociolingüística y enseñanza: el grado diminutivo de los sustantivos***

Thiago Leonardo Ribeiro<sup>1</sup>

 0000-0001-6851-5615

Vera Maria Ramos Pinto<sup>2</sup>

 0000-0002-6891-6192

**RESUMO:** Os atlas linguísticos, originados de pesquisas geossociolinguísticas, contribuem para o ensino da língua materna, ilustrando e exemplificando a variação diatópica, diasssexual e diageracional (dentre outras) existentes. Neste artigo, abordamos os registros obtidos para o Atlas Linguístico do Norte Pioneiro do Paraná – ALINPPR (2021), especificamente a questão 5 do Questionário Morfossintático - QMS, sobre o grau diminutivo do substantivo. O presente estudo resulta numa possibilidade de uso de pesquisas sociolinguísticas para a humanização do trabalho gramatical em sala de aula, uma aproximação da universidade com a escola. Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende o trabalho com a variação linguística nos componentes de Língua Portuguesa dos ensinos Fundamental e Médio, respaldados por estudos de Bortoni-Ricardo (2021) e Ramos Pinto (2018), desenvolvemos atividades de ensino da norma gramatical levando em consideração a fala popular. Por exemplo, podemos perguntar qual o diminutivo de foto, e, com a carta linguística M6 – Fotinho, verificamos que a forma mais frequente é a feminina, entretanto, na gramática do português brasileiro, encontramos a forma masculina como a mais adequada. Assim, trabalhando com dados reais da língua e a norma linguística de prestígio em vigor, poderemos alcançar uma educação mais consciente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geossociolinguística; Variação linguística; Ensino.

**ABSTRACT:** The linguistic atlases, originated from geosociolinguistic research, contribute to the teaching of the mother tongue, illustrating and exemplifying the existing diatopic, diasssexual, and diagerational variation (among others). On this occasion, we will address the records obtained for the Atlas Linguístico do Norte Pioneiro do Paraná – ALINPPR (RIBEIRO, 2021), specifically about question 5 of the Morphosyntactic Questionnaire - QMS, on the diminutive degree of the noun. The present study results in a possibility of using

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos da Linguagem pela UEL. Professor de Língua Portuguesa da SEED/PR. Membro do Grupo de Pesquisa Leitura & Ensino. E-mail: thiagoleonardoribeiro@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL. Professora Adjunta da UENP/CJ. Líder do Grupo de Pesquisa Leitura & Ensino. E-mail: veramaria@uenp.edu.br

sociolinguistic research for the humanization of grammatical work in the classroom, an approximation between the university and the school. Considering that the National Curricular Common Base (BNCC) defends the work with linguistic variation in the Portuguese language components of Elementary and High School, supported by studies by Bortoni-Ricardo (2021) and Ramos Pinto (2018), we develop grammatical norm teaching activities taking into account popular speech. For example, we can ask what is the diminutive of *foto*, and, with the linguistic letter M6 – *Fotinho*, we verify that the most frequent form is the feminine, however in the grammar of Brazilian Portuguese, we will find the masculine form as the most adequate. Thus, working with real language data and the prestige linguistic norm in force, we will be able to achieve a more conscious education.

**KEYWORDS:** Geossociolinguistics; Linguistic Variation; Teaching.

**RESUMEN:** Los atlas lingüísticos, originados a partir de investigaciones geossociolingüísticas, contribuyen a la enseñanza de la lengua materna, ilustrando y ejemplificando la variación diatópica, diasssexual y diageracional existente (entre otras). En esta ocasión, abordaremos los registros obtenidos para el Atlas Lingüístico do Norte Pioneiro do Paraná – ALINPPR (RIBEIRO, 2021), específicamente sobre la pregunta 5 del Cuestionario Morfosintáctico – CMS, sobre el grado diminutivo del sustantivo. El presente estudio resulta en una posibilidad de utilizar la investigación sociolingüística para la humanización del trabajo gramatical en el aula, una aproximación entre la universidad y la escuela. Teniendo en cuenta que la Base Común Curricular Nacional (BNCC) defiende el trabajo con variación lingüística en los componentes de lengua portuguesa de la Enseñanza Básica y Media, apoyado en estudios de Bortoni-Ricardo (2021) y Ramos Pinto (2018), desarrollamos actividades de enseñanza de normas gramaticales teniendo en cuenta el habla popular. Por ejemplo, podemos preguntar cuál es el diminutivo de *foto* y, con la carta lingüística M6 – *Fotinho*, verificamos que la forma más frecuente es el femenino, sin embargo, en la gramática del portugués brasileño, encontraremos la forma masculina como el más adecuado. Así, trabajando con datos lingüísticos reales y la norma lingüística vigente de prestigio, podremos lograr una educación más consciente.

**PALABRAS CLAVE:** Geossociolinguística; Variación Lingüística; Enseñanza.

## Introdução

Entendemos que é a escola o local onde se deve instruir os alunos, falantes do português brasileiro, a serem “políglotas na sua própria língua”, conforme apregoa o gramático e filólogo Evanildo Bechara (2006).

Nesse viés, os atlas lingüísticos, frutos de pesquisas geossociolingüísticas, contribuem para o ensino da Língua Portuguesa (LP), ilustrando e exemplificando a variação diatópica, diasssexual e diageracional<sup>3</sup> (dentre outras) existentes.

---

<sup>3</sup> Variação entre as localidades, entre homens e mulheres, e entre mais jovens e mais velhos, respectivamente.



A Sociolinguística, como também a Dialetologia e a Geolinguística, tem papel relevante para a reflexão da LP, da teoria à práxis, possibilitando que alunos e professores encontrem formas de aprofundar o ensino-aprendizagem da língua materna, considerando, assim, a variação da língua e os fenômenos linguísticos em variação ou mudança.

Diante disso, acreditamos que o uso dos atlas linguísticos existentes, como o Atlas Linguístico do Brasil - ALiB e os regionais, a exemplo dos Atlas Prévios dos Falares Baianos-APFB (ROSSI, 1963), Atlas Linguístico de Sergipe - ALS (FERREIRA; *et. al.*, 1987), Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais - EALMG (RIBEIRO; *et. al.*, 1977), Atlas Linguístico da Paraíba - ALPB (ARAGÃO; BEZERRA DE MENEZES, 1984), Atlas Linguístico do Paraná - ALPR (AGUILERA, 1994), Atlas Linguístico de Pernambuco-ALiPE (SÁ, 2013), Atlas Linguístico de Alagoas - ALEAL (BARBOSA DOIRON, 2017), constitui-se numa ferramenta de ensino que pode contribuir para a compreensão de que a nossa língua deve ser “[...] um instrumento de socialização de ganhos, de histórias, de fontes de conhecimento e, sobretudo, de humanização de todo e qualquer falante no seu trato diuturno e jamais uma forma de discriminação, de estigmatização.” (PAIM; ALMEIDA, 2019, p.70).

Neste artigo, considerando os estudos de Ramos Pinto (2018), que prioriza a conscientização do futuro professor de Língua Portuguesa sobre a importância da abordagem da variação linguística no contexto escolar, apresentamos uma proposta de ensino de LP que visa à abordagem da variação linguística no contexto escolar, fazendo junção das concepções teóricas da Sociolinguística com as da Geolinguística, e dos estudos metodológicos resultantes da confluência de ambas as vertentes linguísticas, a Geossociolinguística (THUN, 1998).

Para tanto, utilizamos cartas linguísticas elaboradas com os dados obtidos sistematicamente em pesquisa empreendida por Ribeiro (2021), em sua tese intitulada *Atlas Linguístico do Norte Pioneiro do Paraná - ALiNPiPR*, e elaboramos atividades que propiciam a discussão da variação linguística, da variação diatópica e da variação semântico-lexical, concomitante com o estudo das flexões do substantivo em gênero, número e grau, neste trabalho, com ênfase, no grau diminutivo.

Ainda, por meio deste estudo, buscamos trabalhar a questão do preconceito linguístico, a fim de conscientizar os alunos sobre os muitos modos de falar a língua e o respeito às variedades linguísticas menos prestigiadas socialmente, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento norteador de ensino que propõe o trabalho com a variação linguística nos componentes de LP dos ensinos Fundamental e Médio.

## **Fundamentação**

A Sociolinguística tem como objeto de estudo a língua falada em um determinado contexto social, de acordo com a situação real de uso do falante. Suas áreas de interesse abrangem questões relacionadas ao aparecimento e à extinção linguística, ao contato entre diferentes línguas, ao multilinguismo, à variação e à mudança. Essa corrente linguística considera a língua uma instituição social, não podendo, portanto, conforme afirmam Cezário e Votre (2010, p. 141), “[...] ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.”

Já a Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação tem como precursor William Labov e, como objeto de estudo, a variação da língua falada em uso em comunidades de fala.

Sabemos que língua e sociedade são indissociáveis, por isso a língua é um instrumento complexo, possui inúmeras possibilidades de manifestação e de uso. O homem é um ser subjetivo que gera essas possibilidades de linguagem e as utiliza em diversas situações.

Dessa forma, cada falante usa a língua da maneira que julga ser a mais apropriada para expressar o próprio pensamento, ou seja, ele o faz por uma questão de escolha. Faz-se necessário, então, analisar as relações existentes entre língua, sociedade e cultura, pois dependem das interações que ocorrem no seio da comunidade.

No cenário brasileiro da pesquisa linguística, a Sociolinguística Variacionista, segundo Freitag e Lima (2010, p. 38), “[...] é uma área muito produtiva, pois traz

contribuições significativas para o ensino de língua materna.”

Outra corrente linguística estudada, neste artigo, é a Geolinguística, um campo interdisciplinar compartilhado pela Linguística e a Geografia. É também conhecida com os nomes de Geografia Linguística e Geografia das Línguas. A Geolinguística ocupa-se de estudar as línguas no seu contexto geográfico.

Os estudos dialetais tiveram muito êxito com o método usado pela Geolinguística. Segundo Coseriu (1987), a metodologia de estudo usada pelos geolinguistas é a comparativa, possibilitando, assim, que conjuntos de formas linguísticas possam ser registrados, abarcando formas de níveis fônicos, lexicais e gramaticais.

Ademais, na investigação de temas ligados à variação, contamos, mais recentemente, com a confluência das metodologias da Geolinguística e da Sociolinguística, resultando no ramo denominado Geossociolinguística ou Dialetoлогия Pluridimensional (THUN, 1998). Essa, por sua vez, “combina a Dialetoлогия areal com a Sociolinguística (e a pragmática) para converter o estudo tradicional da superfície bidimensional em estudo do espaço tridimensional da variação linguística.” (THUN, 1998, p. 4).

A esse respeito, destacamos a reflexão de Chambers e Trudgill (1994):

[...] Alguns dialetólogos começaram a reconhecer que se havia posto muita ênfase na dimensão espacial da variação linguística, excluindo-se, em consequência, a dimensão social. Gradativamente isto se impôs como um juízo para alguns estudiosos, uma vez que a variação social na língua é tão comum e importante quanto a variação espacial. Todos os dialetos são tanto espaciais quanto sociais, uma vez que todos os falantes têm não só um espaço social como uma localização espacial. (CHAMBERS; TRUDGILL, 1994, p. 81-82).

Assim, os estudos dialetais e sociais contribuem para a composição dos dados das pesquisas geossociolinguísticas e dos atlas linguísticos. Silva Neto (1957, p.37) define os atlas linguísticos como “reuniões de cartas em que o material linguístico está distribuído topograficamente. Cada carta apresenta um instantâneo dialetal da área explorada [...]”. Essas cartas linguísticas registram as variações fonéticas, léxico-semânticas e morfossintáticas existentes em cada uma das regiões,

sub-regiões e localidades onde essas variações ocorrem, permitindo, dessa forma, a investigação da língua sob o enfoque dialetológico.

Obras como *O dialeto caipira* (AMARAL, 1920), *O linguajar carioca* (NASCENTES, 1922), *A língua do Nordeste* (MARROQUIM, 1996) são as precursoras de estudos sobre a realidade linguística brasileira, inspiradoras dos primeiros atlas regionais, Atlas Prévio dos Falares Baianos - APFB (ROSSI, 1963), Atlas Linguístico de Sergipe - ALS (FERREIRA *et. al*, 1987), Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais - EALMG (RIBEIRO *et. al*, 1977), Atlas Linguístico da Paraíba - ALPB (ARAGÃO; BEZERRA DE MENEZES, 1984) e o Atlas Linguístico do Paraná - ALPR (AGUILERA, 1994).

Esses trabalhos marcaram o início da Geolinguística no Brasil e permitem que entendamos como é grande a variação linguística do Português Brasileiro (PB) e possamos considerar, principalmente, dadas à dimensão territorial do nosso país, a região geográfica como fator impulsionador dessa variedade linguística, somada aos fatores sociais como o nível de escolaridade, a idade e o sexo dos falantes.

Conforme já mencionamos na introdução deste artigo, além do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) (CARDOSO *et. al*, 2014) que possui dois volumes publicados, a literatura geolinguística conta com uma variedade de atlas linguísticos regionais e de pequeno domínio, e o Atlas Linguístico do Norte Pioneiro do Paraná, o ALiNPiPR (RIBEIRO, 2021), usado para o ensino de LP, neste trabalho, é um dos mais recentes:

## Metodologia

Em nosso estudo, empregamos pesquisa de cunho bibliográfico, à luz das concepções teóricas da Sociolinguística, da Dialetologia e da Geossociolinguística, embasadas em autores como Labov (1972, 2008); Chambers e Trudgill (1994), Coseriu (1987), Thun (1998), Cardoso (2010), Paim (2016), dentre outros.

Para o desenvolvimento da proposta de atividade em âmbito de estudos da língua portuguesa, visando à abordagem da variação linguística, enfatizamos a

variação diatópica e utilizamos a carta linguística extraída do Atlas Linguístico do Norte Pioneiro do Paraná - ALiNPIPR, de Ribeiro (2021), a carta M6 que trata de variação morfossintática do diminutivo de foto, e estudamos, no campo morfossintático de variação linguística, as possibilidades da formação do diminutivo desse substantivo. As atividades propostas podem ser trabalhadas tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Em sua pesquisa de doutoramento, Ribeiro (2021) seguiu o percurso metodológico do Projeto Atlas Linguístico do Brasil-ALiB, juntando a visão diatópica à sociolinguística:

- rede de pontos: delimitamos a investigação de dez localidades de modo a abarcar todas as direções da mesorregião Norte Pioneiro do Estado Paraná: Sertaneja (1), Itambaracá (2), Jacarezinho (3), Assaí (4), Ribeirão do Pinhal (5), Carlópolis (6), Sapopema (7), Siqueira Campos (8), Pinhalão (9) e São José da Boa Vista (10);
- perfil dos informantes: sexo masculino e feminino, de 16 a 24 anos (faixa I), de 30 a 50 anos (faixa II), e de 60 a 80 anos (faixa III), sem Ensino Médio completo, morando no local a maior parte da vida;
- questionários linguísticos: 110 perguntas (ilustradas quando possível), distribuídas em: Fonético-Fonológico (40 questões), Morfossintático (14), Semântico-Lexical (54), Perguntas Metalinguísticas (2). Como base para a sua composição, recorreremos aos questionários do Atlas Linguístico do Brasil - ALiB (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001), do Atlas Linguístico do Paraná - ALPR (AGUILERA, 1994), do Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil - ALERS (KOCH; KLASSMANN; ALTENHOFEN, 2002; ALTENHOFEN; KLASSMANN, 2011) e ao Questionário para verificação do léxico na Rota do Café - QVLRC (RIBEIRO, 2017);
- realização de inquéritos linguísticos: entrevistamos 60 informantes entre janeiro e junho de 2019, resultando em aproximadamente 45 horas de gravação. A conversa tinha início com o preenchimento das fichas do informante e da localidade, com o gravador já ligado, continuando com questionamentos direcionados à obtenção de narrativas pessoais (origem familiar, pontos turísticos da localidade,

comida típica, feira agropecuária, curiosidades locais) e, em seguida, a aplicação do questionário; ao final era exposto o objetivo real da entrevista.

## **Análise**

É sabido que a variação de uma língua ocorre em todos os níveis da gramática: fonético-fonológico, semântico-lexical, morfológico e sintático (morfofossintático), e que a BNCC (BRASIL, 2017) propõe o trabalho com a variação linguística nos componentes de Língua Portuguesa dos ensinos Fundamental e Médio.

Diante disso, neste tópico, apresentamos proposta de ensino de LP, no campo morfofossintático, graus do substantivo, utilizando carta do ALiNPiPR (RIBEIRO, 2021), elaborada com base nos dados obtidos com a aplicação do instrumento de investigação dessa pesquisa geossociolinguística.

O trabalho com atlas linguísticos é um dos recursos didáticos muito ricos para o ensino da LP e vem ao encontro das proposições da BNCC (BRASIL, 2017) no que diz respeito às competências e habilidades do ensino da LP na educação básica como o reconhecimento das variedades da língua falada, concomitante ao ensino da norma-padrão.

O conteúdo desenvolvido é sobre grau do substantivo, especificamente, o diminutivo. Para a realização desta proposta de atividade, em que usamos carta linguística do ALiNPiPR, é necessário que, em aulas anteriores, o professor já tenha iniciado o estudo dos substantivos, suas flexões de gênero, número e grau e também ter abordado o assunto sobre a diversidade linguística brasileira, sobre a variação linguística.

Antes de iniciar a atividade, o professor deve explicar aos alunos o que é um atlas linguístico, questionar se eles conhecem algum atlas linguístico, pode também falar sobre o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), comentar com os estudantes sobre a existência de vários atlas linguísticos regionais e apresentar a eles o ALiNPiPR, o atlas que retrata a realidade linguística da mesorregião Norte Pioneiro do estado do Paraná.

Deve explicar o grau diminutivo dos substantivos e informar que irá usar a carta do ALiNPiPR para o estudo, discutindo as variantes linguísticas encontradas para o substantivo foto (questão 5 do QMS), mostrando a carta aos alunos.

Como exemplo do que podemos encontrar nas gramáticas sobre graus do substantivo, segue excerto de Cipro Neto e Infante (2008, p. 228-229):

#### Formação do grau

Os graus aumentativo e diminutivo dos substantivos podem ser formados por dois processos:

a. sintético – consiste no acréscimo de sufixos aumentativos ou diminutivos à forma normal do substantivo. É, na verdade, um típico caso de derivação sufixal:

rato                      ratoão (aumentativo sintético)                      ratinho (diminutivo sintético)

b. analítico – a forma normal do substantivo é modificada por adjetivos que indicam aumento ou diminuição de proporções. É um caso típico de determinação sintática:

rato      rato grande (aumentativo analítico)                      rato pequeno (diminutivo analítico)

No uso efetivo da língua, as formas sintéticas de indicação de grau são geralmente empregadas para conferir valores afetivos aos seres nomeados pelos substantivos. Observe formas como as seguintes:

amigão                      partidão                      bandidaço                      mulheraço  
livrinho                      ladrãozinho                      rapazola                      futebolzinho

Em todas elas, o que interessa é transmitir dados como carinho, admiração, ironia ou desprezo, e não noções ligadas ao tamanho físico dos seres nomeados.

Questionado sobre o diminutivo de moto e foto, o gramático Cláudio Moreno (2004, p. 10) explica:

O elemento -zinho funciona como uma espécie de adjetivo preso ao vocábulo primitivo, mantendo com ele a mesma relação de concordância que os adjetivos mantêm com os substantivos: um cometA, um cometazinhO; um poemA, um poemazinhO; uma tribO, uma tribozinhA. O elemento -inho, no entanto, funciona como um sufixo especial, que conserva o A ou o O final do vocábulo primitivo, independentemente do gênero ser masculino ou feminino: um poemA, um poeminhA; um cometA, um cometinhA; uma tribO, uma tribinhO; um sambA, um sambinha.

Como são poucos os substantivos femininos terminados com -o, é natural esse estranhamento. Portanto, ao formarmos o diminutivo de foto com -inh, temos a fotinho; usando -zinh, fica a fotozinha.

Confirmando o fato gramatical, a Academia Brasileira de Letras - ABL, em

2015, ao ser indagada sobre o diminutivo de “uma foto”, manifestou-se da seguinte maneira: “Prezado consulente, o diminutivo de foto pode ser fotinho ou fotozinha. ‘Um caderno com muitas fotinhos’ ou ‘Um caderno com muitas fotozinhas’” (ABL, 2016)<sup>4</sup>.

Como observado, pesquisamos em gramáticas e livros didáticos a formação de diminutivos dos substantivos, e podemos afirmar que, em sua maioria, apenas verificamos o acréscimo dos sufixos –inh e –zinh, sem menção a três casos excepcionais. Possivelmente, devido a essa ausência de abordagem às poucas palavras femininas terminadas em -o (a foto, a moto) e masculinas terminadas em -a (o pijama, o cinema), é que passamos a produzir a variante fotinha, em concordância com seu gênero feminino. Além do que, fotografia é palavra feminina e a forma reduzida é foto, portanto a analogia pode ser feita com a forma primitiva.

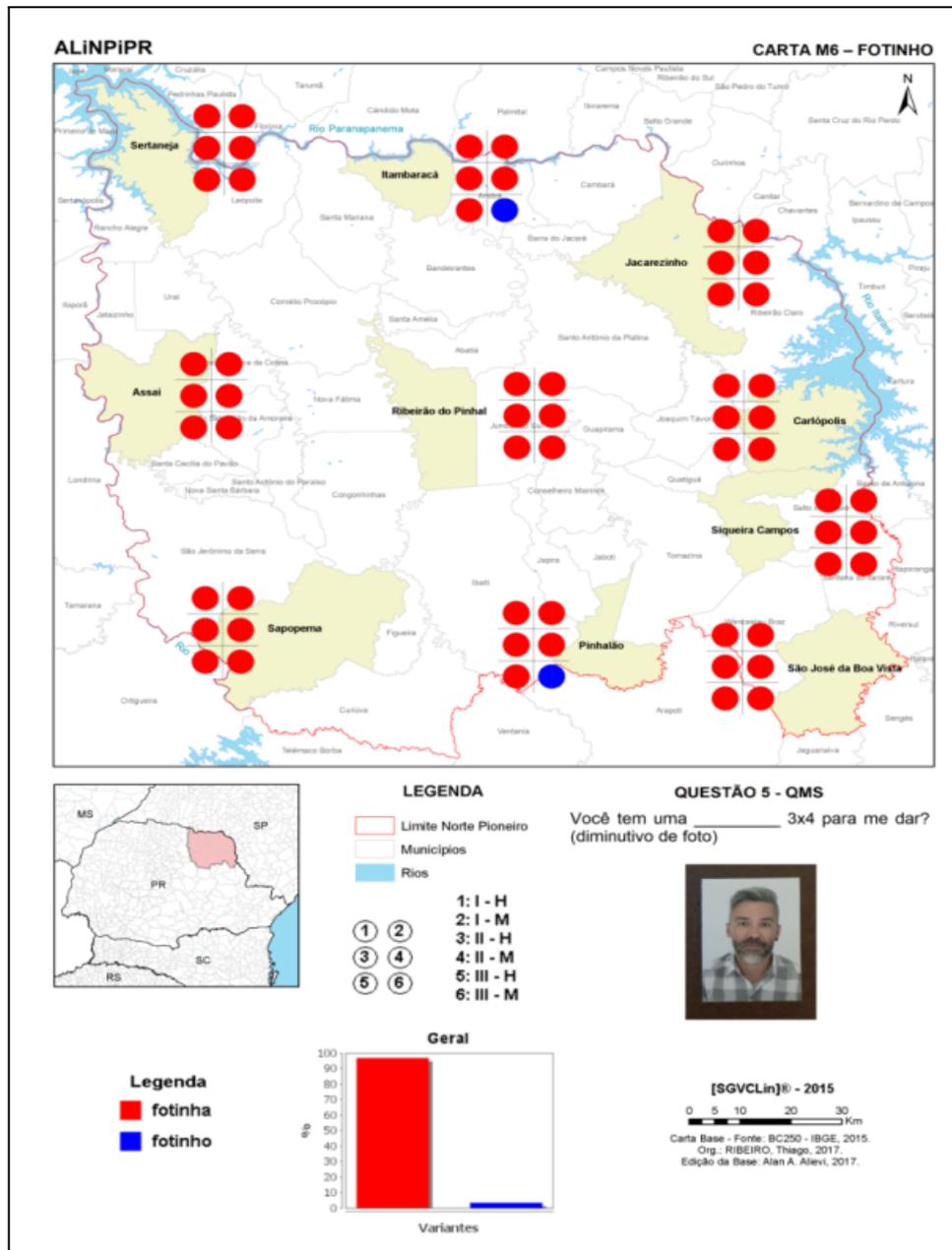
Sendo assim, o professor pode se valer do enunciado dessa questão para iniciar o trabalho e em seguida mostrar a carta linguística elaborada com as respostas dos informantes: “Você tem uma \_\_\_\_\_ 3x4 para me dar? (diminutivo de foto)”. Completando a questão, os informantes registraram as designações fotinha e fotinho, com 58 ocorrências da primeira e duas da segunda.

Figura 1 – Carta M6 - Fotinho<sup>5</sup>

faixa etária variantes	Faixa I	Faixa II	Faixa III	
fotinha	20 (100%)	20 (100%)	18 (90%)	58
fotinho	-	-	2 (10%)	2
ocorrências	20	20	20	60

<sup>4</sup> Informação divulgada pelo site [dicionarioagramatica.com](http://dicionarioagramatica.com).

<sup>5</sup> A foto 3x4 utilizada na carta linguística é do próprio autor.



Fonte: ALINPiPR (RIBEIRO, 2021)

Assim, inferimos que 96,67% dos informantes empregam a forma diminutiva da palavra foto, mesmo usando o sufixo -inh, mantendo seu gênero feminino, quando deveria, segundo a gramática, manter a vogal final -o. Apenas duas informantes mulheres de mais idade é que produziram a variante padrão.

O grande uso da forma não padrão aponta que estaríamos diante de um

processo de mudança linguística.

Após a visualização da carta, podem ser trabalhados os seguintes exercícios de fixação:

1. De acordo com os dados do ALiNPIPR, quantas variantes foram encontradas na região?

Resposta esperada: Duas, as formas *fotinha* e *fotinho*.

2. Como você nomeia a forma diminutiva de foto?

a) fotinha    b) fotinho    c) fotozinha    d) foto pequena    e) não sabe

Resposta esperada: resposta livre.

3. Tendo como base a carta M6 do ALiNPIPR, que representa os dados obtidos com a questão 5 do QMS (que trata do grau diminutivo do substantivo foto), qual a forma majoritária registrada?

Resposta esperada: *Fotinha*.

4. Segundo a norma-padrão, como se forma o diminutivo do substantivo *foto*?

Resposta esperada: *Fotinho*.

5. Considerando a Carta M6 do ALiNPIPR, em quantas localidades aparecem a variação popular dominante?

a) 1                    b) 3                    c) 5                    d) 10                    e) nenhuma.

Resposta esperada: Ao desenvolver a habilidade de leitura de gráficos e tabelas, aí incluímos a carta linguística, o estudante observará o registro da variante *fotinha* nas dez (10) localidades, sendo a única forma produzida em oito (08) localidades.

São muitas as possibilidades de atividades que podemos propor usando o ALiNPIPR para o estudo da LP e suas variedades, principalmente, sobre o modo de falar de pessoas de diferentes regiões, em um mesmo estado, como o Paraná e sua mesorregião Norte Pioneiro. O estudo do grau diminutivo apresentado é apenas uma dessas atividades.

## Conclusão

Considerando o exposto, acreditamos que, nas aulas de LP, conteúdos gramaticais podem ser abordados usando os atlas e suas cartas linguísticas, otimizando e motivando, assim, a abordagem da variação linguística, uma vez que é possível explorarmos os vários níveis de variação interna, como também os fatores externos de variação, como os do ALiNPIPR, região, sexo, idade, os quais contribuem para que a variação aconteça.

Desse modo, esperamos contribuir para a abordagem da variação linguística nas aulas de LP no ensino básico, sobretudo, as de ordem diatópica, por meio de atividades que levem o aluno a refletir sobre os muitos modos de falar a língua, sobre a diversidade linguística existente na língua portuguesa, sem desprestigiar os seus dialetos de origem, de forma consciente e sem preconceitos.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Paim (2016):

O trabalho com os atlas linguísticos na sala de aula propiciará um melhor equacionamento do ensino aprendizagem à realidade de cada região, uma vez que, descritas as peculiaridades de cada área e caracterizada a variedade de uso da língua ali dominante, pode-se construir um modelo de ensino do vernáculo mais eficaz com o uso dos dados linguísticos que venham a possibilitar a adequação de material didático à realidade linguística de cada região e o entendimento do caráter multidialetal do Brasil. (PAIM, 2016, p.82-83).

Desta feita, mostrando dados reais da língua e contrastando-os com a norma linguística de prestígio em vigor, poderemos alcançar uma educação linguística mais consciente, preparando nossos alunos para adequar sua linguagem conforme a situação social desejada: conversa com amigos, bilhete, e-mail, redação escolar, ENEM, etc.

Assim, o presente estudo resulta numa possibilidade de uso de pesquisas sociolinguísticas para a humanização do trabalho gramatical em sala de aula, uma aproximação da universidade com a escola.

## Referências

- AGUILERA, V. de A. *Atlas linguístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.
- ALTENHOFEN, C. V.; KLASSMANN, M. S. (org.). *Atlas Linguístico-etnográfico da Região Sul do Brasil – ALERS: cartas semântico-lexicais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.
- AMARAL, A. *O dialeto caipira: gramática, vocabulário*. São Paulo: Hucitec, Brasília, INL, 1920.
- ARAGÃO, M. do S. S. de.; BEZERRA DE MENEZES, C. P. *Atlas Lingüístico da Paraíba*. Brasília: UFPB/CNPq, Coordenação Editorial, 1984; v. 1, 2.
- BARBOSA DOIRON, M. P. *A motivação semântica nas respostas dos informantes do Atlas Linguístico do Estado de Alagoas (ALEAL)*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Brasil, e Université Grenoble Alpes, França, 2017.
- BECHARA, E. *O ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.
- CARDOSO, S. A. M. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- CARDOSO, S. A. M. da S.; et. al. (org.). *Atlas Linguístico do Brasil: volume 1 – Introdução*. Londrina: Eduel, 2014a.
- CARDOSO, S. A. M. da S.; et. al. (org.). *Atlas Linguístico do Brasil: volume 2 – Castas linguísticas 1*. Londrina: Eduel, 2014b.
- CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. *La dialetologia*. Tradução de Carmen Morán Gonzalez. Madrid: Visor Libros, 1994.
- CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua Portuguesa*. São Paulo:

Scipione, 2008.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB. *Atlas Linguístico do Brasil: questionários 2001*. Londrina: EDUEL, 2001.

COSERIU, E. *A geografia linguística*. In: *El hombre y sulenguaje*. Trad. Carlos A. da Fonseca; Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

FERREIRA, C.; et. al. *Atlas Linguístico de Sergipe*. Salvador: UFBA - Instituto de Letras/Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

FREITAG, R. M. K; LIMA, G. O. S. *Sociolinguística*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/profile/Raquel-Freitag/publication/324969198\\_Sociolinguistica/links/5aeda9dca6fdcc8508b8041c/Sociolinguistica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Raquel-Freitag/publication/324969198_Sociolinguistica/links/5aeda9dca6fdcc8508b8041c/Sociolinguistica.pdf). Acesso em: 28 jun. 2021.

KOCH, W.; ALTENHOFEN, C. V.; KLASSMANN, M. S. (org.). *Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil – ALERS: cartas fonéticas e morfossintáticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

MARROQUIM, M. *A língua do Nordeste*. 3. ed. Curitiba: HD Livros, 1996.

MORENO, C. *Guia prático de português correto - Morfologia (Vol. 2)*. [s.l.]: L&PM Editores, 2004.

NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Simões, 1922.

PAIM, M. M. T. Variação e ensino no atlas linguístico do Brasil. *Revista Línguas & Letras*, Cascavel-PR, v.17, n. 35, p.71-85, 2016. Disponível em:  
<https://e-revista.unioeste.br/index.php/%20linguaseletras/article/view/12576/10617>. Acesso em: 20 set. 2022.

PAIM, M. M. T.; ALMEIDA, L. C. B. A importância do Atlas Linguístico do Brasil para o ensino de língua portuguesa. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana-MS, n. 6, p. 169-177, 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/8417>. Acesso em: 20 set. 2022.

QUAL O diminutivo de foto: uma fotinho ou fotinha? *Dicionarioegramatica.com*, 2016. Disponível em:  
<https://dicionarioegramatica.wordpress.com/tag/o-diminutivo-de-foto-e/?iframe=true&preview=true/feed/>. Acesso em: 15 set. 2022.

RAMOS PINTO, V. M. *Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras*. 2018. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000220965>. Acesso em: 30 set. 2022.

RIBEIRO, J.; *et. al.* *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Universidade Federal de Juiz de Fora, 1977.

RIBEIRO, T. L. *A variação lexical na Rota do Café: estudos geossociolinguísticos no norte do Estado do Paraná*. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000225819>. Acesso em: 30 set. 2022.

RIBEIRO, T. L. *Atlas Linguístico do Norte Pioneiro do Paraná - ALiNPiPR*. 2021. 2 v. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000236796>. Acesso em: 30 set. 2022.

ROSSI, N. *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Rio de Janeiro: INL, 1963.

SÁ, E. J. de. *Atlas Linguístico de Pernambuco*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA NETO, S. da. *Guia para estudos dialectológicos*. Belém: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1957.

THUN, H. *Movilidad demográfica y dimensión topodinámica*. Los montevideanos em Rivera. New Wege der Romanischen Geolinguistic: Akten des Symposiums zur Empirischen Dialektologie (Heidelberg/Mainz 21-24, 10.1991) Kiel: Westensee-Verl, 1998.

*Recebido em: 30 set. 2022.  
Aprovado em: 21 fev. 2023.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*

