

VOLUME XVIII

coleção
Singularis

**ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA:
DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS
EM LETRAS**

CINDY MERY GAVIOLI-PRESTES

CLÁUDIA MARIS TULLIO

ANA RAQUEL FIALHO FERREIRA CAMPOS

ELIZANDRA FERNANDES ALVES

RENATA ADRIANA DE SOUZA
(ORGS.)

Texto e Contexto

EDITORA E LIVRARIA

ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM LETRAS

CINDY MERY GAVIOLI-PRESTES

CLÁUDIA MARIS TULLIO

ANA RAQUEL FIALHO FERREIRA CAMPOS

ELIZANDRA FERNANDES ALVES

RENATA ADRIANA DE SOUZA

(ORGS.)

Texto e Contexto

EDITORA

2022© Cindy Mery Gavioli-Prestes, Cláudia Maris Tullio, Ana Raquel Fialho Ferreira Campos, Elizandra Fernandes Alves & Renata Adriana de Souza

Todos os direitos reservados às organizadoras

EXPEDIENTE:

Capa: Dyego Marçal

Projeto gráfico e diagramação: Texto e Contexto Editora

C574 Ensino e formação docente em pauta: diálogos e perspectivas em Letras/
Cindy Meri Gavioli-Prestes et al. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2022.
204 p., il.

DOI:

ISBN Coleção: 978-65-990049-4-0

ISBN volume: 978-65-88461-93-8

1. Linguagem. 2. Prática pedagógica. 3. Letramento. 4. Ensino –
Cindy Meri Gavioli-Prestes *et al.* (org.) I. T.

CDD: 400

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos – CRB9/986

O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade dos autores.

Texto e Contexto
EDITORA

CBL
Câmara
Brasileira
do Livro

www.textoecontextoeditora.com.br

contato@textoecontextoeditora.com.br

(42) 988834226 - Somente Whatsapp

CONSELHO EDITORIAL:**Presidente:**

Dr^a. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Membros:

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr^a. Silvana Oliveira (UEPG)

Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr^a. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dr^a. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dr^a. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr^a. Eunice de Moraes (UEPG)

Dr^a. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dr^a. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr^a. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dr^a Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

APRESENTAÇÃO	7
PARTE 1	
1 - UMA EXPERIÊNCIA COM OS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	9
Roziane Keila Grando	
2 - FONÉTICA E FONOLOGIA EXPERIMENTAL, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL (E NECESSÁRIO)	21
Andressa Toni	
3 - DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA	37
Elenita Chuproski; Giane Regina Ivancheski; Letícia Michalowski; Luciano Golub Wesselovicz; Paula Elisiane Ribeiro; Rodrigo Augusto Kovalski; Sérgio de Andrade.	
4 - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA	45
Andréia Riconi; Cristiane de Andrade; Fabrício do Prado Dziadzio; Fernanda Bobato Decker; Elenita Chuproski; Jorge Luis Kaminski Júnior; Rodrigo Augusto Kovalski.	
5 - TRANSFORMAÇÕES NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO DURANTE AS AULAS REMOTAS E SEU IMPACTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM RELATO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	58
Kamilla Tratsch Gula; Andrei Ribeiro; Raquel Cristina Mendes de Carvalho.	
6 - CINEMA NA ESCOLA: INTERPRETAÇÃO, REFLEXÃO E DISCUSSÃO	69
Renata Adriana de Souza; Vanessa Ferreira de Andrade.	
7 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTITÁRIAS DO PROFESSOR NAS OBRAS CINEMATOGRAFICAS <i>ESCRITORES DA LIBERDADE</i> E <i>SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS</i>	81
Andrei Ribeiro; Cláudia Maris Tullio; Cindy Mery Gavioli-Prestes.	
8 - A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE SEU ENSINO	93
Raiane Aparecida Vicente Marcondes; Cindy Mery Gavioli-Prestes; Cláudia Maris Tullio.	
9 - UM OLHAR SOBRE A ESTRUTURA SINTÁTICA E O ENSINO DA VÍRGULA NO ENSINO SUPERIOR	100
Cristian de Arruda Luiz; Cindy Mery Gavioli-Prestes; Cláudia Maris Tullio.	

PARTE 2	111
10 - PARA ALÉM DE REGRAS GRAMATICAIIS: A LUDICIDADE NO ENSINO DE INGLÊS PARA JOVENS E ADULTOS	112
Ingrid Lívero; Nelci Alves Coelho Silvestre.	
11 - INTEGRAÇÃO DE ILF – INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA- NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DO CURSO DE LETRAS: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	125
Ana Raquel F. F. Campos; Marcia R. P. Carazzai.	
12 - REINVENTANDO O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO NOVO CORONAVÍRUS	137
Marcela de Freitas Ribeiro Lopes; Janaina dos Santos; Fernanda Kulis; Jiceli Nahani do Nascimento Kapp; Letícia Aparecida Wesoloski; Vanessa Marochi	
13 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O PAS - PROVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-INGLÊS	150
Maria Luiza Pereira Juzinskas; Nelci Alves Coelho Silvestre; Zenaide Carolina Queiroz.	
14 - O ENSINO REMOTO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA	166
Rodrigo Augusto Kovalski; Andreia Aparecida de Lima; Adriano Lucas Eurich; Cassiane Lemes Batista; Damiane Ferreira; Gabriel Machado Antunes; Ingridy Pereira Gerigk.	
PARTE 3	181
15 - DA LITERATURA DE MASSA AOS CLÁSSICOS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	182
Bianca Gabriela Prins; Priscila Finger do Prado.	
SOBRE OS AUTORES	199

APRESENTAÇÃO

Pesquisas e discussões acerca do ensino de línguas têm ganhado um espaço mais amplo nos últimos anos, não apenas na academia, mas também na sociedade. Ouve-se muito falar na falta de compreensão da leitura e dificuldades no processo da escrita, por exemplo. Sendo essas habilidades basilares para a formação humana, diversas perspectivas teóricas, em especial, dentro da área de Letras, seja na linguística ou na literatura, ou em suas interfaces, têm buscado discutir questões relacionadas às práticas educacionais de uma forma geral.

Dada a importância e a relevância da discussão, bem como a emergente necessidade de uma divulgação mais ampla de pesquisas na área, é que esse livro foi pensado: o intuito é alcançarmos docentes e futuros docentes, para, de alguma forma, poder contribuir com o trabalho em sala de aula e com a formação dos alunos.

De forma não restritiva, buscamos trazer contribuições para as diversas áreas envolvidas no aprendizado de línguas, estejam elas em um contexto de língua materna ou de língua estrangeira, em todas as suas especificidades: literatura, leitura, escrita, oralidade e escuta.

Para isso, dividimos este livro em três partes: ensino de língua materna, ensino de língua estrangeira e literatura(s) e ensino. Assim, será possível desfrutar de um pouco desses diferentes olhares possíveis na área de Letras e que contribuem para a formação docente e para o ensino de línguas.

Esperamos que os leitores possam ampliar seus olhares e discussões, buscando sempre aprimorar o ensino e a aprendizagem de uma área tão valiosa que é a de Letras.

As organizadoras.

PARTE 1

UMA EXPERIÊNCIA COM OS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

<https://doi.org/10.54176/AEPA6073>

Roziane Keila Grando (UNICENTRO)

Introdução

O Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, assim como o de Letras inglês e literaturas de Língua Inglesa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - *Campus Santa Cruz* - buscam formar alunos capazes de utilizar de forma crítica as diversas linguagens, especialmente a verbal, em situação oral e escrita; assim como, pretende formar um profissional capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, acompanhar o emprego das novas tecnologias compreendendo sua formação profissional como um processo contínuo e permanente. Mas falar em emprego de novas tecnologias acompanhado de reflexão sobre linguagem envolve algumas ações por parte dos formadores de professores, isto é, estratégias metodológicas.

Pensando nisso, desenvolvo aqui uma reflexão acerca das estratégias metodológicas por mim utilizadas, buscando essas outras possibilidades de aprendizagem em uma disciplina que funcionava na grade de 2010, em ambos os cursos: Letras Português (LL) e Letras Inglês (LI). Portanto, este texto versa sobre parte da minha experiência nos últimos seis anos como professora na disciplina em ambos os cursos: Letras Português e Letras Inglês. No referido currículo, de 2010, a disciplina intitulada “Laboratório de leitura e produção de textual¹” fez parte da grade curricular sendo ofertada nos primeiros anos tanto de LL e quanto de LI. De forma geral, a disciplina objetivava fornecer uma base para o aluno desenvolver o processo de leitura e escrita acadêmica no contexto universitário.

Com a implantação do currículo de 2010, foi possível que o ensino presencial utilizasse 20% de aulas da disciplina a distância, nas quais o apoio é feito por meio do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA²)³. Diante do cenário apresentado, passei a ofertar a referida disciplina com a disponibilidade dos 20% a distância, no sentido de desenvolver metodologias que permitam aos alunos envolvidos o contato com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

1 Informações obtidas por meio do Projeto Político Pedagógico do curso de letras UNICENTRO - Guarapuava, 2010, p. 35 e 36; doravante denominado PPP –DELET-Guarapuava, 2010. Consta observar que, a partir deste ano (2020), o Projeto Político do Curso (PPC) teve alterações e a disciplina de Laboratório sofreu alguns ajustes e adaptações para o currículo de 2020.

2 A Unicentro utiliza o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) como Ambiente virtual de Ensino- Aprendizagem.

3 Cabe destacar que o trabalho em tela foi escrito e desenvolvido em período anterior ao da pandemia.

Tendo em vista esses espaços de interação, neste caso o moodle (ambiente virtual de ensino aprendizagem), procurarei discutir algumas ações que visaram possibilitar aos alunos envolvidos na disciplina de Laboratório de leitura e produção de textual, o contato com as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), em especial, a prática de produção e leitura de textos multimodais. Para tanto, a pesquisa foi ancorada em autores que abordam os multiletramentos e a multimodalidade tais como: Daley (2011), Cope e Kalantzis (2009), Kress (1997; 2003); Kress e Van Leuween (2006); Street (1999), Signorini (2012) entre outros; e em Koch (2009), no que tange à linguagem hipertextual.

A organização deste artigo está da seguinte forma: na seção 2 apresento algumas discussões acerca dos multiletramentos e da questão da multimodalidade; na seção seguinte explano o planejamento e a criação da disciplina *on-line* e, em seguida, apresento uma análise interpretativa de algumas atividades e participações dos alunos no ambiente virtual de Ensino- aprendizagem (AVEA), principalmente as que desenvolvi ainda no ano de 2014.

Os multiletramentos nas práticas sociais

Ao discutir a questão dos letramentos próprios de ambientes multi e hiper midiáticos, Signorini (2012) ressalta dois aspectos importantes: o caráter disruptivo das práticas de uso da língua envolvidas nos ambientes digitais, e também, das necessidades e oportunidades criadas simultaneamente para tais práticas sem que, se possa separar uma coisa da outra. Para a autora, os letramentos multi-hiper midiáticos são compreendidos como “conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou mídia, aos recursos de *design* e navegação próprios dos ambientes de hiper mídia, plugados ou não às redes computacionais” (SIGNORINI, 2012, p. 283).

Falar dos multiletramentos envolve compreender que, além de plurais, essas práticas são contextualmente variáveis, envolvem mídia eletrônica e as chamadas TIC, que dão à hiper mídia um caráter híbrido interativo, não linear e metamórfico, isto é, linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais (SIGNORINI, 2012). Estas, portanto, são práticas em transformação acelerada, não podendo ser entendidas como “práticas reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas”. (SIGNORINI, 2012, p. 284)

Conforme Kress (1997) citado por Street (2012), não estamos mais falando da linguagem no sentido bem tradicional de gramática, mas sim de práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento no contexto virtual. Por isso, ao se desenvolver uma abordagem de multiletramentos é importante evitar o determinismo do canal ou da tecnologia, em que se considera o letramento visual por si mesmo. Para Street (2012), devemos entender que as práticas sociais atribuem significados e conduzem os efeitos e não o canal em si mesmo. Assim, o sentido de linguagem abarcado no que se

entende pelos multiletramentos compreende um amplo sistema semiótico, no qual são combinados signos, símbolos, imagens, palavras e os sons.

Kress (2003), inscrito na teoria da semiótica social, entende que com a era digital, a visão de letramento acerca da leitura e escrita está mudando da página para a tela. E a semiótica social, neste sentido, funciona como uma metalinguagem que se utiliza da descrição de recursos semióticos e que permite observar o que se diz e faz com imagens (e outros meios de comunicação visual) bem como permite interpretar as coisas que as pessoas dizem e fazem com imagens (JEWITT; OYAMA, 2001 apud GRANDO, 2019, p.87).

Nesse sentido, o autor discute os efeitos das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas para o futuro do letramento. Esses efeitos mostram a tela como o meio dominante de comunicação que produz mudanças nas relações de poder, não somente na esfera da comunicação. O autor ressalta que jornais, revistas, livros, cartazes publicitários, e sobretudo, as *webpages*, envolvem uma complexa inter-relação entre o texto escrito, imagens e outros elementos gráficos, que juntos, combinam um *design* visual, o chamado *layout*. Nesse entremeio o autor traz o conceito da “multimodalidade” necessária para interpretar o significado construído por esses textos em sua totalidade, já que a diagramação de *layouts* reproduz um determinado sistema de convenções sociais, construindo, assim, significados específicos.

Com isso, em um mundo cada vez mais conectado, as formas de construção de significados, de cidadania e representação da vida social vem exigindo outras demandas. Isto é, a maneira de significar distancia-se dos letramentos tidos como convencionais (principalmente os verbais escritos), sendo mais intensa a construção de significados a partir de textos que combinam mais de um modo de linguagem (*modes of meaning*) em associação com as mediações culturais em que esses textos são veiculados (NLG, 1996).

Foi no manifesto do Grupo de Nova Londres (*New London Group -NLG*), ano de 1996, que se estabeleceram alguns conceitos para (re)pensar os processos de construção de sentidos e a relação com o ensino e a aprendizagem. O documento chama atenção para a noção de *design*, que envolve o modo de desenvolvimento de processos de construção de sentidos significativos. Ocorre uma adaptação do termo *desing* (da função laboral) para outras dimensões da vida social (pessoal e cívica) (PINHEIRO, 2017).

Entender que a produção de sentidos envolve *design*, para o NLG (1996), assim como Cope e Kalantzis (2009), quer dizer que três conceitos estão embutidos nessa prática de ensino: *available designs*, *designing* e *redesigned*. Os *designs* que fazem parte do mundo do aluno e de sua comunidade são chamados de *Available designs* (designs disponíveis). Já o *designing* envolve o ato em si de desenvolver o conteúdo, transformando-o conforme lhe convém; e as ressignificações do modo como o mundo é compreendido e representado são os *redesign*. Tudo isso acontece por meio de ação dos *meaning makers* (os sujeitos sociais produtores de significados) (NLG, 1996).

Destaco que esses conceitos de *design-redesign* envolvem uma atitude de construção sentido constante do professor, pois ato do *designing* faz com que o sujeito

seja ressignificado, pois na medida em que o sujeito produz significados, ele exerce sua subjetividade no processo de representação, tornando-os sempre novos. Como apontam os autores Cope e Kalantzis (2009, p.12), “o resultado do trabalho representacional, do esforço de subjetividade, é a subjetividade transformada”.

Assim sendo, a aprendizagem da leitura e da escrita da linguagem multimidiática da tela requer atenção sob o aspecto *design*, da navegação e dos recursos da interface, promove conhecimento acerca da

[...] composição em frames, paleta de cor, técnicas de edição, relação entre som e imagem, assim como a mobilização de convenções narrativas e de gênero, e ainda o contexto de signos e imagens, o som como um veículo do significado, e os efeitos da tipografia. Princípios como direção de tela, enquadramento de objetos, escolhas de cores, formatação, cortes e dissoluções [dissolves], todos juntos fazem muito mais do que uma comunicação visual esteticamente agradável. (DALEY, 2010, p. 488, grifos/ inserções do original)

Essa harmonização de recursos é tão estratégica para a construção do significado, assim como o são os adjetivos, os advérbios, as conjunções, a distribuição de parágrafos, analogias e metáforas presentes em textos escritos. (DALEY, 2010) Logo, ao pensar nos modos de linguagem (visual, verbal, sonoro, gestual) não devemos vê-los, por uma perspectiva monomodal, os modos não significam isoladamente. Nem mesmo a modalidade verbal escrita constrói sentidos de forma isolada, ela usa de efeitos tipográficos (negrito, itálico) e distribuição da fonte, na formatação, que o leitor precisa também observar a construção dos sentidos pelo modo visual. Portanto, “cada modo é parcial em relação à totalidade do sentido – fala ou escrita não são exceções. Essa parcialidade de todos os modos é um aspecto signifiante das abordagens multimodais” (JEWITT; KRESS, 2003, p.3).

Criação e planejamento da disciplina para o AVEA

Venho atuando como professora na disciplina de Laboratório de Leitura e produção textual (LL – Letras Literatura e LI – Letras Inglês, respectivamente) faz 6 anos. A partir do ano de 2014 tenho buscado aprimorar a disciplina para introduzir o aluno no espaço acadêmico, já que a ênfase da disciplina está para a formação do aluno com relação ao letramento científico⁴. Apesar disso, nas primeiras semanas, busco realizar um acolhimento do aluno, tanto no que se refere ao uso do moodle, quanto ao relacionamento com os pares em sala de aula, é nisso que entra o trabalho

⁴ No curso de Letras português, a ementa da disciplina de LABORATÓRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL (ano de 2010) apresenta-se da seguinte forma: Práticas de leitura e escrita: textos acadêmicos e não acadêmicos. A ementa disciplina do Curso de Letras Inglês: LABORATÓRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL (ano de 2010) aponta: A construção do sentido no texto: coerência, coesão, argumentação, paráfrase e questões relacionadas ao texto acadêmico em língua vernácula. Prática de leitura e produção de textos acadêmicos em língua vernácula: normas da ABNT, fichamentos, resumos, resenhas.

com os multiletramentos já que busco trabalhar a relação da multimodalidade com a diversidade linguística e cultural que graduandos iniciantes desses cursos possuem.

Para o planejamento da disciplina, elaborei uma matriz de como seria constituída a disciplina, em especial, foquei na produção de atividades e leituras para a ambientação do aluno com relação ao ambiente virtual, já que, muitas vezes, trata-se de um primeiro contato com o Moodle.

Nesta etapa também elaborei a produção do *layout* de apresentação da disciplina, conforme pode ser observado na figura (1):



Figura (1)- Layout de apresentação da disciplina.

Fonte: moodle disciplina laboratório de leitura e produção

o textual. Disponível em: <http://moodle.unicentro.br/moodle/course/view.php?id=21101>. Acesso em 16 de março de 2020.

Observando a figura (1), é possível verificar, na apresentação da disciplina, que a programei de modo a apresentá-la não somente pelo modo escrito, mas também pelo visual. Pela escolha das cores no modo visual, assim como, a relação do objeto livro para ligar à ideia da leitura tanto no modo visual quanto verbal.

Ainda no ano de 2014 escolhi abrir um fórum tira-dúvidas para que os alunos interagissem uns com os outros e também com a professora a fim de entender o funcionamento da disciplina *on-line*.

Em um primeiro momento fizemos um teste de funcionamento do fórum. É interessante destacar que todos os alunos participaram e inclusive, para as atividades seguintes da disciplina utilizaram esta ferramenta para sanar as dúvidas com relação à postagem das atividades no AVEA. É o que podemos perceber com a figura (2).

Olá alunos,
 esse fórum servirá para vocês tirarem dúvidas com relação à disciplina, tais como: qual será o material para a próxima aula, qual foi o recado que a professora deixou na última aula, agendamento de horário para os grupos de estudo, etc.
 Observação: todos poderão interagir clicando no botão acrescentar novo tópico.

Acrescentar uma nova questão

Tópico	Autor	Comentários	
tarafa de slides		1	F Seq.
slide		1	F Seq.
Dúvida!		1	F Seq.
Mandar o slide de novo		1	F Seq.
Mandar o slide de novo		0	Qua.
dúvida trabalho		20	F Qua.
testando		0	Qua.

Figura (2) : testando o fórum tira dúvidas.

Fonte: AVEA disciplina de laboratório. Disponível em: <http://moodle.unicentro.br/moodle/mod/forum/view.php?id=131171>. Acesso em: 16 de março de 2014.

Com relação à multimodalidade, ela já começa a se configurar no próprio ambiente virtual de aprendizagem (AVEA), visto que é um espaço em que a linguagem hipertextual⁵ está pré-estabelecida. Para Koch (2009), a linguagem hipertextual estabelece a interação no momento da leitura, quando:

[...] os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso. Assim, eles já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências quando da motivação e do estabelecimento de metas, em todas as fases preparatórias da construção textual, não apenas na tentativa de traduzir seu projeto em signos verbais [...], mas certamente também por ocasião da atividade da compreensão de textos. (KOCH, 2009, p.21)

Neste movimento de levar o aluno a compreender o funcionamento da linguagem hipertextual, percebi que eles recorreram aos conhecimentos que já tinham – linguísticos e de mundo – para interagir com os textos no ambiente virtual. Outras formas de contato com a linguagem hipertextual que propus, por meio do ambiente, foi o envio de mensagem para os participantes (interação entre os participantes da disciplina, inclusive o professor) bem como o preenchimento do perfil do usuário.

O Pré-teste da disciplina

Para levar o aluno a compreender como a disciplina está constituída no AVEA e como funciona o mecanismo de postagem de atividades no ambiente, desenvolvi para o pré-teste o fórum tira-dúvidas- já representado na figura (2). Na sequência, senti a necessidade de aliar o conteúdo programático da disciplina (noção de texto) aos

⁵ Lembrando que o hipertexto, nos termos de Koch funciona como “um suporte linguístico-semiótico” Koch (1997, p. 63).

dinâmica e atrativa ao mesmo tempo em que exige da figura do leitor uma mudança na condição passiva, pois é necessário “clique” para, de forma dialógica, mergulhar na trama do hipertexto. É neste momento da escolha dos *clicks* que o aluno tem a possibilidade de entrar em contato com a linguagem hipertextual no ambiente, pois tem a opção de clicar em um dos links disponíveis na plataforma, conforme apontado na figura (3).

Outro momento para o pré-teste foi colocar os alunos em contato com o fórum de discussão referente à uma atividade da disciplina. A escolha por essa ferramenta se deu porque, conforme Grassi e Silva (2010), nos fóruns de discussão todos os participantes possuem acesso às mensagens trocadas pelo grande grupo. Dessa forma, os interlocutores podem assumir posturas ativas no processo de interação. E, como podemos observar na figura (4), o processo de interação entre os participantes do curso aconteceu e, com isso, o aluno estava aprendendo a interagir por meio da linguagem hipertextual.



Figura (4) : Fórum de discussão – linguagem verbal x não verbal.

Fonte: Disponível em << <http://moodle.unicentro.br/moodle/mod/forum/view.php?id=131181>>> acesso em 14 de março de 2014.

Por último, como teste para adaptação dos alunos ao ambiente, propus uma atividade que se consistiu por meio do gênero Apresentação pessoal, em que o aluno desenvolvia, com o uso do *power point*, uma apresentação de si, a qual denominei: “conheça-me”. Nessa atividade os alunos respondem a algumas perguntas por meio de imagens. Tais como: fulano(a) mora em?; fulano(a) adora?; Como aluno (a), seu tópico predileto é ?; Sua relação com as TIC é?.

Nesta atividade, estimo que os alunos produzam uma apresentação pessoal por meio de imagens para que, depois, possam fazer uma apresentação pessoal para turma de forma oral, utilizando os ppts que produziram. Não se trata somente de um trabalho com a diversidade dos modos de linguagem, mas também de explorar a

variedade cultural presente em sala de aula, com alteridade (NLG, 1996), já que com isso, aprendem que

[...] lidar com as diferenças linguísticas e culturais tornou-se central para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requer que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos idiomas e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64)

A proposição dessa atividade leva o aluno a investir-se do papel de *design-redesign*, a partir de um espaço de locução que lhes é confortável, pois usam do modo visual para relatar quem são. Os processos de *design* e *redesign* envolvem, nesta atividade, o ato de desenvolver o conteúdo da apresentação, transformando texto em imagem, imagens em textos, links e, quando necessário, os alunos ressignificam suas práticas, pois copiam e colam imagens e conteúdos de outras fontes para criar sua própria apresentação. É também uma atividade de produção que os coloca em contato com as múltiplas formas de letramento. Conforme Kress (1997), o letramento visual, sinaliza um novo mundo, em que as práticas de letramento envolvendo leitura e escrita são apenas partes do que as pessoas terão de aprender a fim de serem “letradas”. Observemos a figura (5) em que mostra a entrega da atividade feita pelos alunos, realizada no ano de 2014:

Nome do Aluno	Data de Entrega	Nome do Arquivo	Nota
Simone Tobias Cavalcanti	domingo, 2 março 2014, 22:49	Conheca-me.pptx	Nota
Janiziele	terça, 11 março 2014, 20:41	Esboço: Janiziele_.pdf	Nota
DANIELI	quinta, 6 março 2014, 20:20	DANIELI_...pdf	Nota
Conheca-me_Hamanda	quarta, 12 março 2014, 12:48	Esboço: Conheca-me_Hamanda_C...pdf	Nota
wilson	quarta, 12 março 2014, 20:15	Esboço: wilson.pdf	Nota
Conheca_Celia	quarta, 5 março 2014, 22:50	Conheca_Celia.pptm	Nota
Kelly	terça, 11 março 2014, 22:35	Esboço: Kelly_...ppt	Nota

Figura (5) – postagem dos alunos da atividade “conheça-me”.

Fonte: Disponível em << <http://moodle.unicentro.br/moodle/mod/assignment/submissions.php?id=131182>>> acesso em 31 de agosto de 2014.

Com base na figura (5) é possível verificar que a experiência em ensinar os alunos a carregar os arquivos no ambiente virtual, para o envio das atividades, foi bastante produtiva, pois também os inseriu em contato com o que Kress (1997) chama de letramento visual. Isso porque eles tiveram que aprender a entender sobre a extensão dos arquivos e o que o *moodle* aceita enquanto capacidade de *upload*. Para Kress (1997) os alunos, nesses contatos, aprendem a lidar com ícones e símbolos, como o pacote *word for windows* com todas as suas combinações de signos, símbolos, limites, fotos, palavras, textos, imagens, etc.

A atividade Conheça-me também permite que eu, enquanto professora, saiba quais são as leituras que o aluno gosta de fazer, com quais personagens se identifica, de que forma ele se relaciona com a família, se o aluno mora em Guarapuava (PR), ou se mora em alguma cidade da região. Essas descrições permitem saber quanto tempo o aluno leva para se deslocar até a cidade, se trabalha, se tem tempo para os estudos, leituras e afins, com isso, acabo entendendo também a realidade dos alunos da turma em que estou lecionando uma disciplina que exige constante engajamento por parte do graduando.

Algo que quero destacar, relacionado à questão da multimodalidade, refere-se à seguinte pergunta que os alunos precisam responder nos slides: “Sua relação com as tecnologias é [...]?”. Na primeira vez que apliquei esta atividade, algumas das respostas foram as seguintes:

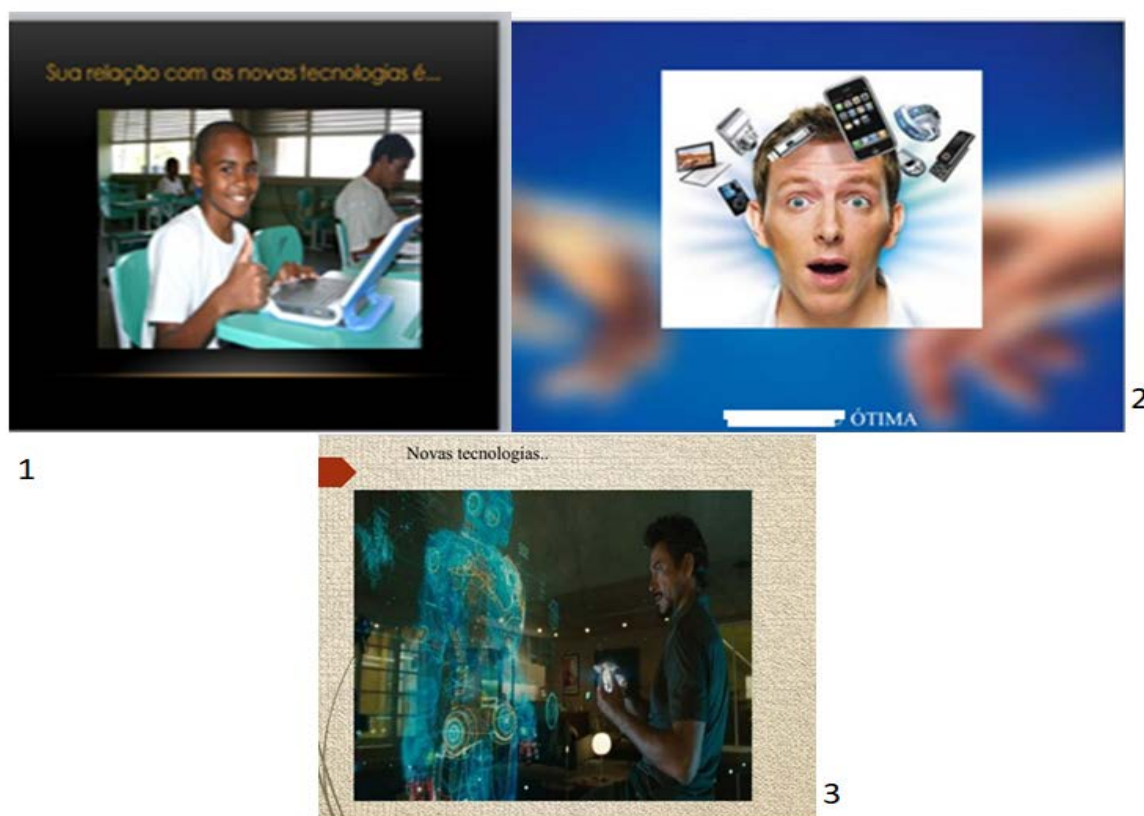


Figura (6) – Resposta dos alunos para uma das questões da atividade “conheça-me”.

A partir da Figura (6), com os *printscreens* da atividade para as respostas dos alunos em 1, 2 e 3, faço relação com a Gramática do Desing Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006). Nela, os autores constroem uma ferramenta para análise de imagens, partindo da ideia de que imagens são estruturas sintáticas passíveis de análises, assim como é feito na linguagem verbal.

A metalinguagem adaptada recorre à teoria da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004) nos aspectos sobre as metafunções, interpretadas pelos autores como metafunção Ideacional, interpessoal e Textual. A primeira, refere-se à forma como os

participantes da cena (interativo e representado) constroem a experiência do mundo exterior e interior, representando ações sociais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Com a metafunção interpessoal os autores discutem as relações de distanciamento (perspectiva, enquadramento) entre o produtor da mensagem e o espectador, a construção de significados se dá em uma ação de troca; por fim, com a metafunção textual compreendem-se os arranjos composicionais da imagem e como o texto em si é um todo de significados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

No caso dos *prints* 1, 2 e 3, da resposta dos alunos para a atividade, pela metafunção ideacional é possível verificar a habilidade deles em representar os objetos, os participantes interativos e sua relação com mundo. Em 1 e 2, os alunos representam sua relação com as tecnologias como um usuário que é funcional – pois tem competência técnica e conhecimento prático para lidar com elas, principalmente pela figura 1. E, que é criador de sentidos, já que entende como diferentes tipos de textos e tecnologias operam. Ao verificar o centro inferior do print 2, observo que o aluno riscou a imagem e colocou no modo verbal: “ótima” o que significa que ele está elaborando o processo de *redesign*.

Ainda pela metafunção ideacional é possível verificar que no *print* 3 o aluno usa o personagem do filme “Homem de ferro”, cujo personagem principal representa, na trama, um homem avançado em seu tempo, que cria uma armadura cheia de artefatos tecnológicos para “defender” o mundo. O *meaning maker* contribuiu para que o participante interativo (os colegas e os professores) o compreendessem como um participante representado (na imagem) analisando criticamente e entendendo que, o que é dito e estudado faz parte de uma seleção prévia e, por isso, é possível usar o que foi aprendido de novas formas.

É interessante destacar que a atividade sempre tem participação, mesmo aqueles que têm dificuldades para fazer os slides, ao final, comentam que acabaram aprendendo algo a mais com o trabalho. Sem contar que o momento da apresentação oral já nos dá o diagnóstico sobre como o aluno se comporta na apresentação de trabalhos orais e se terá dificuldades para desenvolver outros gêneros da esfera acadêmica, tais como o seminário.

Considerações finais

Considerando a necessidade de formar alunos para os multiletramentos, a experiência com a disciplina coaduna com uma inserção mais esclarecida dos formadores e formandos em letras a fim de contribuir para uma melhor qualificação desses futuros profissionais que enfrentarão (ou já enfrentam enquanto educadores) o desafio de levar seus alunos a se apropriarem desses letramentos enquanto cidadãos.

Reitero a necessidade de se investir em uma desenvoltura leitora que defenda os multiletramentos e a leitura multimodal, fornecendo subsídios para demonstrar que diversidade de modos e assim como a cultural faz parte das nossas práticas sociais.

Por fim, com estes resultados, ainda que parciais, mostro que a escolha de trabalhar com a linguagem hipertextual na disciplina de laboratório de leitura e produção textual, bem como a leitura e produção de gêneros multimodais, permite a esses alunos, enquanto indivíduos e grupos, a capacidade que façam ligações mais proveitosas entre linguagem, saber e poder, não sendo apenas meros consumidores de produtos tecnológicos.

Referências

- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning', **Pedagogies: An International Journal**, Vol.4, 2009. p.164-195. DOI: 10.1080/15544800903076044
- DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2010, vol.49, n.2, pp.481-491. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200010>.
- GRASSI, Daiane; SILVA, Janile Moiano. A mediação pedagógica em fóruns de discussão nos cursos virtuais. In: **CINTED-UFRGS: Novas Tecnologias na Educação**, V. 8 N° 1, EAD, 2010.
- JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. **Handbook of visual analysis**. London: SAGE Publications, 2001.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**.1.ed., London: Edward Arnold, 2004.
- KRESS, G; JEWETT, C. **Multimodal Literacy**. New York: Peter Lang, 2003.
- KRESS, G. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. Londres: Routledge, 1997.
- KRESS, G.. **Literacy in the new media age**. Londres/Nova York: Routledge, 2003.
- KRESS, G., VAN LEE UWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London/ New York: Routledge, 2006
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas**, 2ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- KOCH, I. V. **O texto: construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- GRANDO, Roziane Keila. **Investigações sobre leitura multimodal crítica na formação continuada de professores de línguas**. Tese de doutorado (Tese em linguística aplicada) Unicamp/ IEL – Campinas, SP : [s.n.], 2019.
- PINHEIRO, P. A. Introdução. In: **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. PINHEIRO, Petrilson (org). São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2017. p. 7- 20.
- SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: **Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Inês Signorini e Raquel Salek Fiad (orgs) . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos estudos do Letramento. In: **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Izabel Magalhães (org). Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, 66 (1), 1996. p. 60-93.

FONÉTICA E FONOLOGIA EXPERIMENTAL, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UNIVERSIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL (E NECESSÁRIO)

<https://doi.org/10.54176/HSGD5213>

Andressa Toni (UNICENTRO)

Introdução

No Ensino Superior, os aspectos sonoros da língua e da fala são comumente tratados sob abordagens exclusivamente teóricas, deixando de lado a realidade física, concreta e corporal inerente às disciplinas de Fonologia e Fonética. Em vista da hipervalorização da metalinguagem técnica e da priorização – por vezes descontextualizada – dos aspectos teóricos destas disciplinas, a ligação direta entre os sons linguísticos e os sistemas de produção e percepção do corpo e da mente humana fica, por vezes, esquecida. O mesmo se aplica aos saberes internalizados que os falantes de português como língua materna apresentam em relação ao sistema sonoro: sua propriocepção fonética, seus julgamentos de gramaticalidade e aceitabilidade, suas percepções (socio)linguísticas e mesmo sua intuição fonológica são saberes muitas vezes ignorados ou subaproveitados nas aulas de Fonética e Fonologia. Todos estes aspectos compõem o já bastante difundido conceito de *consciência fonológica*¹ e ligam-se diretamente ao domínio da fala e da escrita; seu aproveitamento no estudo dos aspectos sonoros do português deve, portanto, ser fomentado.

Neste texto, buscamos um olhar experimental para fortalecer o ensino-aprendizagem de Fonética e Fonologia no Ensino Superior. Visamos, por um lado, trazer ideias e sugestões para um ensino aplicado, teórico-prático e corporificado, que valoriza os saberes anteriores do aluno e mobiliza sua consciência fonológica; por outro lado, visamos incorporar a metodologia científica, a testagem de hipóteses e o pensamento crítico na formação do professor. Para tanto, as páginas adiante trazem uma revisão da literatura dedicada ao ensino de Fonética e Fonologia na educação básica e sua relação com o ensino na universidade; em seguida, tem-se um breve relato de experiência de três atividades didáticas que foram realizadas na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) com acadêmicos dos cursos de Letras/Português, Letras/Inglês e do curso de extensão Introdução à Fonética Acústica, em Guarapuava (PR), e com acadêmicos dos cursos de Pedagogia dos *campi* avançados de Pitanga e Chopinzinho.

¹ Nas palavras de Lamprecht (2004), “Consciência fonológica é a capacidade de reflexão e mobilização consciente dos sons da fala” (p. 3). O conceito de consciência fonológica é uma importante base para edificar o processo de alfabetização na educação infantil, fundamentando os primeiros passos da criança em direção à escrita sobre o seu próprio conhecimento quanto aos sons e estruturas sonoras da sua língua. No Ensino Fundamental e Médio, a consciência fonológica é mobilizada, por exemplo, no ensino de regras ortográficas (SILVA, 2017); no ensino de leitura e compreensão textual (SUEHIRO & SANTOS, 2015); no tratamento da variação e mudança linguística (BORTONI-RICARDO, 2006); e no ensino de língua estrangeira (BATTISTELLA, 2010).

Fonética e Fonologia: do Ensino Básico ao Ensino Superior

Autores como Pilati (2017) e Teles & Lopes (2018) propõem mobilizar a linguística como um campo de experimentação científica na sala de aula da Educação Básica. Neste quadro, o pensamento científico é caracterizado por

(...) um esforço de envolver os alunos a fim de que eles elaborem problemas a partir de observações instigantes, reúnam dados relevantes, organizem e resumam os dados, aprendam, nomeiem, e usem os conceitos linguísticos para explicá-los, formulem hipóteses, testem-nas primeiramente imaginando como um contraexemplo seria e então procurem evidências que as derrubem, e – se necessário – reformulem ou rejeitem as hipóteses (TELES & LOPES, 2018, s/p).

Tomar a aula de Língua Portuguesa como um momento de “fazer ciência” significa, conforme os autores acima, permitir que o ensino da gramática tradicional e das variedades de prestígio divida espaço com momentos de observação da sistematicidade e da variação linguística; significa, também, o início de uma alfabetização científica acessível e intrinsecamente presente no cotidiano do aluno, já que incentiva a testagem de hipóteses e a investigação de um objeto com o qual eles já têm uma rica experiência prévia. Exemplos deste olhar científico sobre a linguagem podem ser encontrados nas oficinas sistematizadas por Pilati (2017) e em seu projeto Gramaticoteca², que abordam objetos de estudo como a vírgula, a composição sintática das orações simples e de orações ambíguas, a formação morfológica da palavra na derivação nominal e na flexão verbal, o uso de operadores argumentativos na escrita, dentre muitos outros temas de análise.

A aplicação do pensamento científico no ensino de Fonética e Fonologia tem, entretanto, encontrado pouco respaldo na literatura. Tratando de inserir a prática pedagógica na aula de Fonética e Fonologia na universidade e de destacar a presença dos aspectos sonoros no cotidiano dos alunos, Romualdo (2011) apresenta duas propostas de atividade (situações-problema) para a Educação Básica, propondo o estudo dos efeitos sonoros das vogais em poemas, propagandas e músicas, e o estudo da relação fonema-grafema por meio da análise de dígrafos.

Madureira & Silva (2017), analisando uma atividade sobre a ortografia de palavras com <X> e <CH> em um livro didático, chamam a atenção de como os conhecimentos fonéticos e fonológicos podem auxiliar o professor a justificar “as motivações políticas, variacionais, etimológicas para a ocorrência dos chamados erros ortográficos” (MADUREIRA & SILVA, 2017, p. 92).

Benevides (2019) apresenta conceitos-base de fonética articulatória para professores alfabetizadores, destacando o embasamento fonético de regras ortográficas como “M vem antes de P e B”. A autora chama a atenção, também, para a articulação de cada fonema representado no alfabeto ortográfico e suas variações alofônicas,

2 Cf. <https://www.gramaticoteca.com/> e <https://www.instagram.com/gramaticoteca/> (acesso em 26/09/2022)

incentivando a propriocepção dos sons como um recurso para diferenciar sons surdos e sonoros, para diferenciar as vogais médias /e, o/ e /ε, ɔ/ e mesmo para solucionar trocas sonoras comuns, como /ʒ/ por [z] em <zanela> ‘janela’. Nesta mesma perspectiva, uma análise aprofundada sobre a base fonética de desvios ortográficos típicos da escrita infantil inicial pode ser encontrada em Benevides & Toni (2020).

Ivo (2020) discute como o ensino de Fonética e Fonologia se adaptou durante as aulas remotas emergenciais realizadas no período da pandemia de Covid-19, defendendo a utilização de plataformas livres como o Youtube e o Google Classroom – que permitem a democratização do ensino, levando-o a ultrapassar os muros da universidade.

É somente em Barone & Masip (2018) que encontramos, de fato, uma proposta de ensino de Fonética e Fonologia que mobiliza conhecimentos científicos e experimentais. Os autores propõem o ensino dos traços fonológicos distintivos de Jakobson & Halle (1980) mediante a utilização do *software* Praat³ – um programa de computador gratuito desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink que permite representar graficamente o sinal sonoro da fala, possibilitando a “visualização” de um som e de suas propriedades acústicas. No artigo, os autores inicialmente apresentam as pistas visuais correspondentes a cada traço distintivo para, em seguida, propor uma sequência didática que se volta para o ensino de língua estrangeira, incentivando o uso do Praat como ferramenta para identificar e corrigir a pronúncia dos sons. O objetivo, segundo os autores, é oferecer novas ferramentas tecnológicas para o aprendiz de L2, desvelando “na percepção, uma nova dimensão de aprendizado que suporta o ouvido e abre, para o estudante, as perspectivas de pesquisa mais modernas com um percurso didático razoavelmente simples” (BARONE & MASIP, 2018, p. 117).

O breve panorama delineado acima denuncia a escassez de trabalhos que propõem a construção de pontes entre a Fonética Experimental, a Fonologia Experimental (também conhecida como Fonologia de Laboratório), o pensamento científico e o ensino dos conceitos teóricos das disciplinas que tomam o significante linguístico como objeto de análise. Mesmo abordagens promovendo a criação e testagem de hipóteses se mostram pouco representadas em nossa varredura.⁴ Essa lacuna na literatura se reflete claramente na educação básica, como se pode observar nas entrevistas com docentes e alunos feitas por Romualdo (2011) e Carvalho (2012) discutidas nos parágrafos abaixo. Afinal, como esperar do futuro professor um processo de ensino-aprendizagem ativo e focado no aluno se sua própria formação no Ensino Superior foi teórica e expositiva, sem abertura para a prática científica com os sons da fala?

³ O Praat pode ser gratuitamente acessado em <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. Existem diversos tutoriais e cursos de introdução disponíveis online ensinando a utilização do *software*. Sugerimos aqui o manual encontrado no site www.fonologia.org, desenvolvido pela Prof^a Dr^a Thaïs Cristófaró Silva (UFMG): https://fonologia.org/wp-content/uploads/2021/05/Praat_instructions_TC_28jul21_MF.pdf.

⁴ Sobre esta lacuna, cabe destacar a iniciativa das pesquisadoras Monique Leite Araújo (Universidade de Brasília) e Sara Recio Pineda (Universitat de Barcelona), que organizam o dossiê temático “Dos estudos em Fonética ao ensino de língua oral: uma perspectiva multidimensional”, a ser publicado no volume 20 (2022) da Revista Abralín. Esperamos que este dossiê construa novas pontes para o ensino de Fonética.

Investigando a percepção dos profissionais da Educação Básica sobre as práticas pedagógicas no ensino de Fonética e Fonologia, Romualdo (2011) entrevista 25 professores da rede estadual do estado do Paraná e constata que apenas 8% deles se declara satisfeito com as atividades de Fonética e Fonologia propostas pelos livros didáticos. De maior gravidade ainda é a constatação de que, apesar deste descontentamento, 80% dos profissionais não preparam atividades sobre os aspectos sonoros da fala além daquelas propostas nos livros didáticos – e quando as preparam, relacionam seu estudo principalmente à ortografia, à acentuação, à ortoepia e à separação silábica, agregando os conhecimentos fonéticos e fonológicos somente ao estudo da gramática tradicional. Destes 20% que preparam atividades extra-livro, apenas 8% utilizam os conhecimentos fonéticos e fonológicos para realizar uma releitura de mundo, entendendo efeitos estilísticos na sonoridade de textos poéticos e propagandas, por exemplo. Nas palavras de Romualdo (2011),

As entrevistas nos mostram que o uso dos conhecimentos de fonética e fonologia não ultrapassa, com raríssimas exceções, o trabalho que o livro didático apresenta, limitando esses conhecimentos a um tratamento quase mecânico, pois a maioria dos professores restringe-se ao ensino daquilo que está nos livros, sem oferecer outras possibilidades a seus alunos. Além disso, as entrevistas também sugerem que os professores, fora do conteúdo do livro didático, não sabem para que e em que os conhecimentos de fonética e fonologia seriam úteis em suas aulas. Isso nos leva, a priori, a refletir sobre o quanto tal conteúdo, sempre relacionado à Linguística Imanente, tem sido relegado apenas ao papel de participante da formação teórica dos profissionais da linguagem. (ROMUALDO, 2011, p. 8)

Em observação semelhante, agora com alunos do curso de Letras na Universidade Estadual do Piauí, Carvalho (2012) constata que, embora os futuros professores afirmem reconhecer a relevância dos estudos em Fonética e Fonologia, lembrando especialmente de tópicos de ensino como a variação linguística e o combate ao preconceito linguístico – objetos de estudo amplamente destacados pela BNCC –, nenhum dos entrevistados menciona que “fonologia, em especial, é aplicada na criação de ortografias de línguas ágrafas”, ou que “a fonética tem contribuído bastante para o desenvolvimento de tecnologias que se utilizam de elementos sonoros da fala, como a engenharia de telecomunicações, sobretudo na área de telefonia e ciências da computação” (CARVALHO, 2012, p. 14). Mais recentemente, o aperfeiçoamento de tecnologias de sintetização de fala (como a voz utilizada nos dispositivos GPS ou a “voz do Google”) e a criação de assistentes virtuais capazes de obedecer a comandos de voz e de “entender e responder” perguntas (como SIRI e Alexa) originam outras interessantes possibilidades de interação entre o ensino de Fonética e Fonologia e o cotidiano do aluno. Infelizmente, como aponta Carvalho (2012), tais aplicações práticas do aspecto sonoro da língua não fazem parte do repertório do estudante de Letras, seja “pelo desconhecimento ou até por essas informações não serem abordadas durante as aulas, não dando valor a isso, por considerar que saber essas e outras informações não são importantes na formação do futuro professor” (CARVALHO, 2012, p. 14).

Tendo revisitado a literatura sobre o fazer docente relacionado à Fonética e à Fonologia, observamos que, embora o pensamento crítico e o fazer científico sejam cada vez mais defendidos e incorporados nas salas de aula, desde os níveis básicos até a universidade, pouco desta perspectiva metodológica efetivamente atinge o ensino-aprendizagem dos aspectos sonoros da língua. Visando, então, dar alguns passos em direção à construção desta ponte entre Fonética, Fonologia, pensamento científico e ensino, na próxima seção trazemos relatos de experiência sugerindo como ferramentas experimentais podem ser mobilizadas para definir (e demonstrar) os conceitos de Fonética e Fonologia; para visualizar as propriedades articulatórias e acústicas da fala (além de auxiliar na definição dos conceitos de fonema e alofone); e para estudar acentuação ortográfica.

Ferramentas experimentais no ensino de Fonética e Fonologia

As subseções a seguir descrevem como alguns tópicos em Fonética e Fonologia podem ser trabalhados em aula segundo uma perspectiva experimental e hipotético-indutiva, trazendo sugestões de ideias, exemplos e materiais de apoio. Traz-se também um relato das reações que diferentes turmas de alunos tiveram ao tomar contato com as sequências didáticas propostas.

Distinguindo Fonética e Fonologia por meio da Psicolinguística

Um tópico que recebe muita atenção ao longo das disciplinas de Fonética e Fonologia na universidade certamente é a diferenciação entre estas áreas. Para esta distinção, comumente se associa a Fonética à fala e a Fonologia à língua, invocando a dicotomia saussureana. É de praxe também associar a Fonética à realidade física e a Fonologia à realidade mental. Atribui-se, assim, à Fonética o estudo da produção e percepção dos sons e a análise das suas características fisiológicas, articulatórias, acústicas e perceptuais; e à Fonologia o estudo sobre como esses sons são categorizados e interpretados, analisando as funções que cada som assume dentro da língua – quais são as combinações possíveis entre sons; quais sons podem ser substituídos por outros; como os sons interagem entre si; e quais regras devem obedecer para uma palavra “soar bem”.

Entretanto, o real significado destas diferentes associações e objetos de análise da Fonética e da Fonologia por vezes é pouco explorado na universidade. Um exemplo interessante que pode ser utilizado para concretizar estas diferenças são os jogos de cartas, como o truco – num exemplo semelhante ao clássico jogo de xadrez de Saussure. Partindo deste exemplo cotidiano, é interessante ainda que a distinção entre Fonética e Fonologia seja demonstrada aos alunos por meio do Efeito McGurk (McGURK & McDONALD, 1976) – um fenômeno psicolinguístico de ilusão sonora que facilmente pode ser observado no dia-a-dia e é definido como “uma mudança categórica na

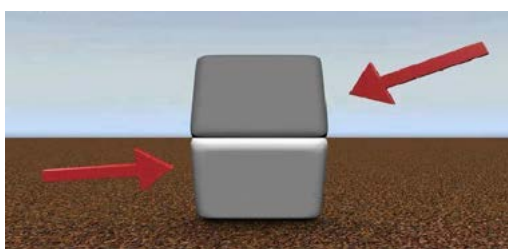
percepção auditiva induzida pela fala visual incongruente, resultando em uma única percepção da audição de algo diferente do que a voz está dizendo” (TIIPANA, 2014, s/p). Veja-se, a seguir, o passo a passo da explicação que foi oferecida aos alunos:

Imagine que você está pronto para jogar uma partida de truco, mas descobre que está faltando uma carta no baralho: o rei de espadas. O que fazer? A solução mais simples é pegar uma carta que não seria utilizada no jogo, como o dez de copas, por exemplo, e estabelecer com os demais jogadores que aquele dez de copas agora passará a valer como um rei de espadas. Naquelas partidas de truco e com os participantes específicos que estão jogando, o dez de copas equivale, então, ao rei de espadas.

*Façamos agora a ponte entre esse jogo de cartas e as definições de Fonética e Fonologia: a realidade física, a materialidade desse dez de copas é diferente de sua função dentro do jogo, de seu **valor**. “Foneticamente”, sabemos que essa carta é um dez de copas, mas “fonologicamente”, essa carta **funciona** como o rei de espadas daquele jogo. O valor assumido por uma carta dentro do jogo (ou por um som dentro de uma língua) nem sempre é idêntico à sua forma concreta no mundo. Pense, por exemplo, na variação observada à palavra ‘menino’: podemos pronunciar essa palavra como **minino**, **ménino** ou **menino**. Aqui podemos observar os sons [i] e [ɛ] valendo como um som de /e/, ainda que, eles mesmos, não sejam idênticos a um [e]. Nas regras do jogo do Português Brasileiro, [i], [e] e [ɛ] podem ser equivalentes e valer como a mesma “carta” /e/ em determinados contextos - ou seja, eles podem ser trocados entre si sem que o significado da palavra seja afetado. É possível notar, no entanto, que nem sempre [i], [e] e [ɛ] são equivalentes: ‘cabelo’ não pode ser pronunciado como **cabilo** ou **cabélo**. Analisar se a pronúncia de um falante corresponde a **minino**, **ménino** ou **menino** é uma tarefa fonética; analisar por que essa equivalência não é válida em **cabilo** ou **cabélo** em Português é uma tarefa fonológica: [i], [e] e [ɛ] só são equivalentes em contextos pretônicos. Ou seja: um som concreto pode ser fonologicamente interpretado como outro som e passar a valer por outro som em determinados contextos.*

Ainda seguindo o exemplo acima, é válido destacar que a diferença entre realidade física e interpretação mental não é só restrita à língua: podemos observar efeitos semelhantes no nosso sistema visual, com as chamadas ilusões de ótica. Observe a imagem a seguir e a explicação que a acompanhou na aula:

Figura 1: Ilusão de ótica versus Fonética e Fonologia



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/wp-content/uploads/2017/12/11-ilusoes-de-otica-que-te-farao-ficar-maluco.jpg>

Provavelmente você já deve conhecer uma imagem semelhante a essa. Podemos notar dois tons diferentes de cinza dentro do retângulo acima, um mais escuro e outro mais claro. Agora faça o teste e tape o centro da imagem. Na verdade, todo o retângulo é preenchido por um mesmo tom de cinza, o efeito de claro e escuro é uma ilusão! Nossa mente classifica esse cinza como dois tons diferentes devido ao jogo de luz e sombra no centro da imagem. Estamos aqui interpretando duas cores “foneticamente” idênticas como sendo “fonologicamente” diferentes! Para ficar mais claro, vejamos, agora, um exemplo de ilusão sonora que segue o mesmo padrão da ilusão de ótica: o efeito McGurk.

Para apresentar o efeito McGurk, sugerimos a exibição de vídeos que demonstram o fenômeno e que podem facilmente ser encontrados na plataforma Youtube.⁵ Neste fenômeno psicolinguístico, tem-se um mesmo áudio, por exemplo, [pa], que é tocado ora com o apoio visual da articulação bilabial de [pa], ora com o apoio visual da articulação labiodental de [fa] (como na Figura 2), e que é interpretado ora como /pa/ ora como /fa/ a depender da imagem observada. Este mesmo áudio, [pa], não muda ao longo de todo o vídeo – sua realidade fonética é, portanto, a mesma –, mas sua interpretação fonológica muda de acordo com o movimento dos lábios feito pelo falante. O efeito ocorre porque a percepção auditiva e a percepção visual interagem no processamento fonológico do som, claramente demonstrando que compreender um som exige duas etapas: uma relacionada à sua materialidade física e a outra à sua interpretação e categorização mental. Vê-se, aqui, que assim como na ilusão de ótica na Figura 1, temos uma mesma realidade física (som fonético) sendo interpretada como duas realidades mentais (sons fonológicos).

Figura 2: Ilusão de ótica versus Fonética e Fonologia: Efeito McGurk



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=c6qUuuEUBvE>

⁵ Algumas sugestões de vídeos com o efeito McGurk (acessos em 26/09/2022):

- Visualização e interpretação de /pa/ e /fa/ para o áudio [□pa]: <https://www.youtube.com/watch?v=c6qUuuEUBvE>

- Visualização e interpretação de /boto/, /voto/ e /doto/ para o áudio [□bo.to]: <https://www.youtube.com/watch?v=f8lBHodhSwk>

- Visualização e interpretação de /baba/, /dada/ e /vava/ para o áudio [ba□ba]: <https://www.youtube.com/watch?v=PWGeUztTkRA>

Olhe para essa imagem: o que você ouve? Agora olhe para esta outra: o que você ouve? Vocês acabaram de ouvir o mesmo som fonético, mas tiveram interpretações fonológicas diferentes! Veja na imagem simultânea: olhe para a esquerda - o que você ouve? E agora para a direita: o que você ouve? Você está entendendo um mesmo som fonético como dois fonemas diferentes! Isso ocorre porque associamos o som aos movimentos de boca observados na imagem. Na interpretação mental – fonológica – da língua, não só a percepção sonora – fonética - é considerada, mas também outros fatores como a percepção visual, o nível de ruído ambiente, o contexto da mensagem, dentre outros. A percepção fonética é, portanto, um componente – mas não o único! – da interpretação fonológica. Essa é a razão que nos leva a dizer, no nosso dia-a-dia, coisas como “Vou colocar os óculos para te ouvir melhor”. É a mesma base do efeito McGurk.

O que podemos concluir com este exemplo é que tanto no campo visual quanto no campo linguístico é possível observar a diferença entre forma e função, entre realidade física e classificação mental – diferença que está na base da diferenciação entre Fonética e Fonologia.

A proposta didática acima foi aplicada com os alunos do 4º ano de Pedagogia dos *campi* avançados de Pitanga e Chopinzinho, durante uma revisão de Fonética e Fonologia para a disciplina Língua Portuguesa; com os alunos do 2º ano de Letras/Português do *campus* Santa Cruz, durante a disciplina Língua Portuguesa II; e com os alunos do curso de extensão Introdução à Fonética Acústica, que agrupa alunos dos cursos de Letras/Português e Letras/Inglês de diferentes séries, além de alguns professores do curso. Durante a realização desta sequência didática, e especialmente durante a apresentação do efeito McGurk, os alunos de todas as turmas se mostraram bastante curiosos. Em todas as aplicações da atividade, as turmas solicitaram ver o vídeo mais uma vez para verificar a ocorrência do fenômeno. Duas das turmas pediram para ouvir o áudio de olhos fechados, e outra turma pediu que a imagem do projetor fosse apagada e somente o áudio do vídeo fosse tocado. Em ambos os casos, os alunos puderam constatar, por eles mesmos, que se tratava de um mesmo som sendo interpretado de formas diferentes.

A utilização do exemplo “*Vou colocar os óculos para te ouvir melhor*”⁶ também surtiu grande efeito nos alunos, que imediatamente reconheceram o fenômeno em seu cotidiano – e por consequência, puderam “vivenciar” a diferença entre Fonética e Fonologia. Alguns alunos lembraram-se de outras ilusões de ótica, como o famoso caso

⁶ Em tempos de pandemia, uma situação semelhante que poderia ser lembrada pelos alunos é “Tire a máscara para eu te escutar melhor”. Aqui, duas razões se colocam para a dificuldade de interpretação do som: a barreira visual causada pela máscara, que impede a visualização da articulação e elimina uma pista importante para a interpretação fonológica; e também o próprio efeito de abafamento sonoro causado pelo uso da máscara. Para discutir este último, é possível propor que os alunos façam uma gravação da voz de uma mesma pessoa falando com e sem máscara para, em seguida, analisar os efeitos acústicos como a diferença na amplitude das amostras sonoras – o que facilmente pode ser visualizado no programa Praat utilizando o comando *show intensity* ou mesmo visualizando a diferença nos tons de cinza do espectrograma e a diferença na amplitude das formas de onda das duas amostras.

do vestido que ora era visto como azul e marrom, ora como dourado e branco.⁷ Na aula seguinte, um grupo de alunos comentou ter visto em suas redes sociais vídeos contendo ilusões sonoras, em que um mesmo áudio era entendido como frases diferentes (Figura 3).⁸ Na ocasião, a professora reforçou que estes vídeos de fato são exemplos de interpretações fonológicas diferentes para uma mesma materialidade fonética – apesar de os vídeos não tratarem do efeito McGurk, propriamente. Ainda com o exemplo espontaneamente trazido pelos alunos, foi criada uma conexão com a aula seguinte, chamando a atenção para os pontos de articulação presentes nestas ilusões sonoras – geralmente contendo um conjunto de consoantes alveolares com diferentes modos de articulação. Vejamos, na próxima seção, como os pontos e modos de articulação da Fonética podem ser trabalhados também sob um ponto de vista experimental.

Figura 3: Exemplo de ilusão sonora encontrado pelos alunos na rede social TikTok



Fonte: https://www.tiktok.com/@pedrom4rques/video/6924086624615714054?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&q=0%20que%20voc%C3%AA%20escuta&t=1664283730073

Visualizando os pontos e modos de articulação da fala

Para auxiliar os alunos na compreensão de conceitos fundantes de Fonética Articulatória, como *articulador ativo e passivo*, *pontos de articulação*, *modo de articulação*, bem como na compreensão das coordenadas articulatórias contidas na Tabela Fonética Internacional, sugerimos o uso das técnicas experimentais de palatografia e linguografia estáticas. A palatografia e a linguografia são técnicas semelhantes a um carimbo, que permitem visualizar o contato articulatório que ocorre durante a fala, revelando quais áreas da língua (articulador ativo) tocam o palato, os alvéolos ou os dentes (articuladores passivos) quando pronunciamos um som. Por serem de realização simples e não necessitarem de equipamentos específicos, são muito

⁷ Cf. <https://canaltech.com.br/virais/Branco-ou-azul-Entenda-o-caso-do-vestido-que-esta-dividindo-a-internet/> (acesso em 27/09/2022).

⁸ Para encontrar exemplos, utilize as palavras-chave “o que você escuta”, “ilusão sonora” ou “sound illusion” em redes sociais como o TikTok. Sugestões:

https://www.tiktok.com/@pedrom4rques/video/6924086624615714054?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&q=0%20que%20voc%C3%AA%20escuta&t=1664283730073

<https://www.tiktok.com/discover/ilus%C3%A3o-sonora>

https://www.tiktok.com/@obrendalcorrea/video/7070448384582225158?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&q=0%20que%20voc%C3%AA%20escuta&t=1664283730073

<https://www.hypeness.com.br/2020/11/brainstorm-ou-green-needle-a-ilusao-sonora-que-esta-bugando-a-internet> (acessos em 27/09/2022).

utilizadas em estudos fonéticos de campo. Para o Português Brasileiro, o estudo de Reis & Antunes (2002) é uma importante referência.^{9,10}

Para aplicar a palatografia, o professor deve primeiramente preparar uma mistura de óleo vegetal (qualquer óleo de cozinha) com carvão ativado em pó (vendido em farmácias). Essa mistura funcionará como a tinta do carimbo, não devendo ser muito líquida nem muito grossa. Em seguida, pinta-se toda a língua do falante com essa tinta, utilizando um pincel ou esponja, e pede-se que ele produza sua consoante-alvo. Com o auxílio de um pequeno espelho inserido na boca, é possível fazer um registro fotográfico e observar o local em que a língua do falante carimbou seu palato. Aquele local indicará qual é o articulador passivo característico da produção da consoante. Se for possível ver uma marca de tinta na parte de trás dos dentes, por exemplo, isso significa que aquele é um som dental; se há uma marca nos alvéolos, aquele é um som alveolar; se não há qualquer marca, é possível que o som seja produzido com a raiz da língua ou com alguma parte que não tenha sido alcançada durante a pintura, ou mesmo que o som seja produzido sem contato do articulador ativo com o articulador passivo.

Já para a técnica de linguografia, pinta-se todo o palato e toda a parte de trás dos dentes do falante e então observa-se a marca carimbada em sua língua após a articulação do som. Isto permite identificar qual é o articulador ativo mobilizado na produção de uma consoante. Para essa técnica, não é necessário utilizar o espelho – basta colocar a língua bem para fora da boca para realizar a inspeção visual e registrar uma fotografia de cada “carimbo”. Se for possível ver marcas na ponta da língua, então aquela é uma consoante apical; se há marcas na lâmina da língua, aquela é uma consoante laminal; se há marcas na parte de baixo da língua, aquela é uma consoante retroflexa; se há marcas somente nas laterais da língua, sabemos que apenas o corpo (e não a ponta da língua) é utilizada na articulação do som; se não há qualquer marca, é possível que aquele seja um som aproximante, sons que somente aproximam o articulador ativo do passivo, sem tocá-lo.

Ao utilizar estas técnicas, é preciso tomar cuidado para produzir um som ou sílaba de cada vez, de preferência combinando a consoante sendo estudada junto com a vogal [a], que por ser mais aberta terá menos chances de carimbar acidentalmente outros locais do palato. Para a realização do experimento, é útil ter uma pia com água, enxaguante bucal e lenços umedecidos por perto, pois a cada consoante testada é necessário lavar a boca e realizar todo o processo de pintura novamente.

Experimentações com palatografia e linguografia foram testadas com duas turmas de alunos da UNICENTRO, matriculados no curso de Letras/Inglês e no

9 Para conferir a utilização da técnica em outras línguas e acessar materiais mais recentes, sugerimos os sites da Universidade da Cidade de Nova Iorque (CUNY), <https://charcoaland.commons.gc.cuny.edu/>, e da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), http://phonetics.linguistics.ucla.edu/facilities/physiology/static_pal_new/webpal.htm.

10 Por questão de espaço, não apresentaremos aqui imagens dos palatogramas e linguogramas. Para referências de como cada som deve ser representado visualmente (i.e., quais articuladores devem ser carimbados na fala), cf. Reis & Antunes (2002). Para a sequência didática detalhada e com imagens, cf. Toni & Oliveira (em preparação).

curso de extensão Introdução à Fonética Acústica. Em ambas, a aplicação da técnica foi bastante produtiva e teve adesão da maior parte dos alunos – aqueles que não se sentiram confortáveis em participar foram orientados a auxiliar os colegas com o registro fotográfico das articulações. Durante a atividade, a professora percorria a sala comentando as articulações coletadas por cada aluno, apontando os articuladores ativos e passivos e seus pontos, formatos e extensões de contato. A observação de quais partes da língua tocam o palato e a constatação de que, muitas vezes, temos contatos assimétricos – com dominância de um lado da língua em relação ao outro – causou grande impacto nos alunos. Destacamos a fala de um estudante, que disse “estar se sentindo como um cientista” ao término da atividade – o que nos mostra que a tentativa de fomentar o pensamento científico foi, de fato, bem-sucedida.

Após a coleta dos palatogramas e linguogramas, a professora organizou um arquivo categorizando cada produção articulatória. Foi possível, nesta organização, chamar atenção dos alunos não só para o local de contato dos articuladores ativos e passivos de cada som, mas também para a variação presente nas produções de fala, já que a organização das imagens possibilitou comparar as articulações produzidas pelos vários estudantes. Observou-se, por exemplo, a coexistência de produções dentais e alveolares na articulação do som /t/ em ‘tapa’; a articulação apical de /r/ versus a articulação laminal de /l/ – sons comumente categorizados como homorgânicos pela literatura; e a variação na produção de /ʎ/, que pode ser articulado efetivamente como a palatal [ʎ] ou como uma alveolar palatalizada, [ʎ̟]. Com esse rico material, seria também produtivo trabalhar conceitos como fonema e alofone, destacando as possibilidades articulatórias (alofônicas) de uma mesma categoria fonêmica.

Uma outra alternativa para a visualização dos pontos e modos de articulação da fala (agora, de forma indireta) é a utilização de sites como o www.fonologia.org, da pesquisadora Thaís Cristófar-Silva, e o <https://seeingspeech.ac.uk/ipa-charts/>, desenvolvido pela Universidade de Glasgow. Por meio destes materiais de apoio podemos visualizar animações e mesmo ressonâncias magnéticas e imagens de ultrassom da fala, que permitem observar como todo o trato vocal movimenta-se na articulação do som.

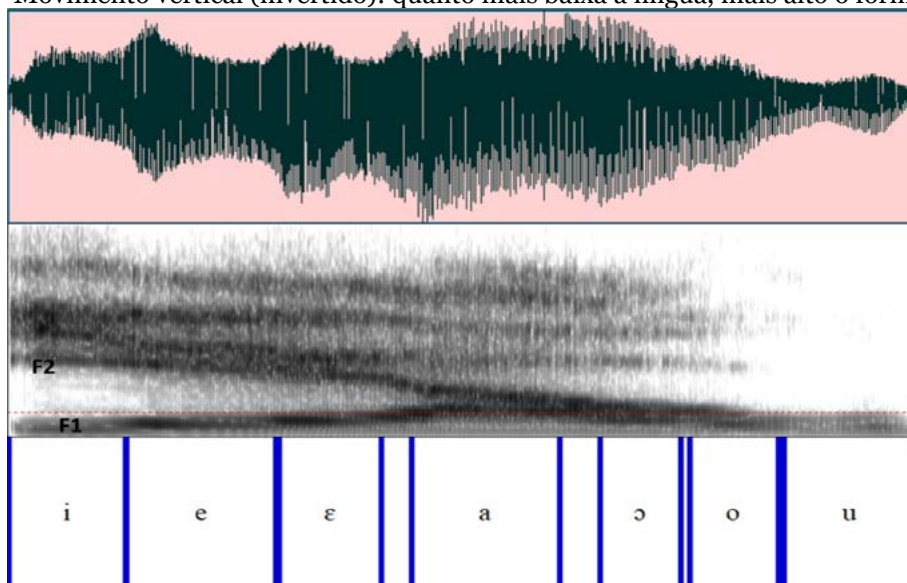
Uma terceira possibilidade, ainda, reside na utilização da Fonética Acústica e do *software* Praat como ferramenta de apoio para a exploração do trato vocal e de suas articulações. Como mencionado anteriormente, diversos tutoriais e cursos introdutórios sobre o *software* Praat encontram-se gratuitamente disponíveis na internet, em plataformas como o Youtube. Por meio do Praat, é possível observar as características acústicas de cada som, visualizando pontos de articulação, modos de articulação, posicionamento horizontal e vertical da língua na produção vocálica, vozeamentos, curvas melódicas, dentre muitos outros tópicos – o próprio trabalho de Barone & Masip (2018), descrito na seção 1 anteriormente, traz uma introdução interessante à análise das propriedades acústicas presentes nas imagens capturadas pelo programa, fazendo conexão com os traços fonológicos de Jakobson.

As propriedades acústicas dos sons foram utilizadas como apoio no ensino de Fonética na disciplina Língua Portuguesa II, com alunos do curso de Letras/Português. A professora destacou, inicialmente, que por meio da utilização do Praat é possível notar características visuais marcadamente diferentes nos sons. É possível, por exemplo, traçar o movimento vertical e horizontal da língua na articulação das vogais por meio da observação dos dois primeiros formantes vocálicos (Figura 4) – tópicos já estudados anteriormente sob uma perspectiva mais teórica, especialmente por tratar-se de uma turma que teve aulas remotas durante o período da pandemia de Covid-19.

Em seguida, após uma breve apresentação ao *software*, os alunos foram solicitados a gravar sua voz pronunciando a frase “Fonética Acústica”. Algumas características acústicas interessantes foram destacadas nessas gravações – mesmo sem um aprofundamento no domínio técnico do Praat. Chamamos a atenção dos alunos para, por exemplo, quantos milissegundos o ar ficou obstruído nos seus tratos vocais na produção das oclusivas [k] e das africadas [tʃ] (cf. o risco horizontal tracejado na Figura 5). Também chamamos atenção para quantos milissegundos foram necessários para que a língua se movimentasse do fundo à frente da boca de uma das alunas na articulação de ‘acústica’ – 0,055s –, o que pode ser observado pela brusca subida do formante F2 indicando o movimento horizontal da língua (cf. a barra vertical em [kus] na Figura 5). Neste momento, diversos alunos pediram para descobrir, em suas próprias gravações, o tempo que suas línguas levavam para percorrer do fundo à frente do trato vocal. Diversos outros exemplos foram, então, analisados junto dos alunos. As diferenças na duração da vogal /a/ pretônica e postônica e também na duração da vogal [i], praticamente ausente em sua segunda articulação (cf. setas na Figura 5), foram também recebidas com surpresa. Por fim, destacamos na aula que cada modo de articulação presente na Tabela Fonética Internacional materializa-se de forma visual diferente no programa – compare-se, por exemplo, os sons [k], [s] e [tʃ] na Figura 5.

Figura 4: Espectrograma das vogais do Português.

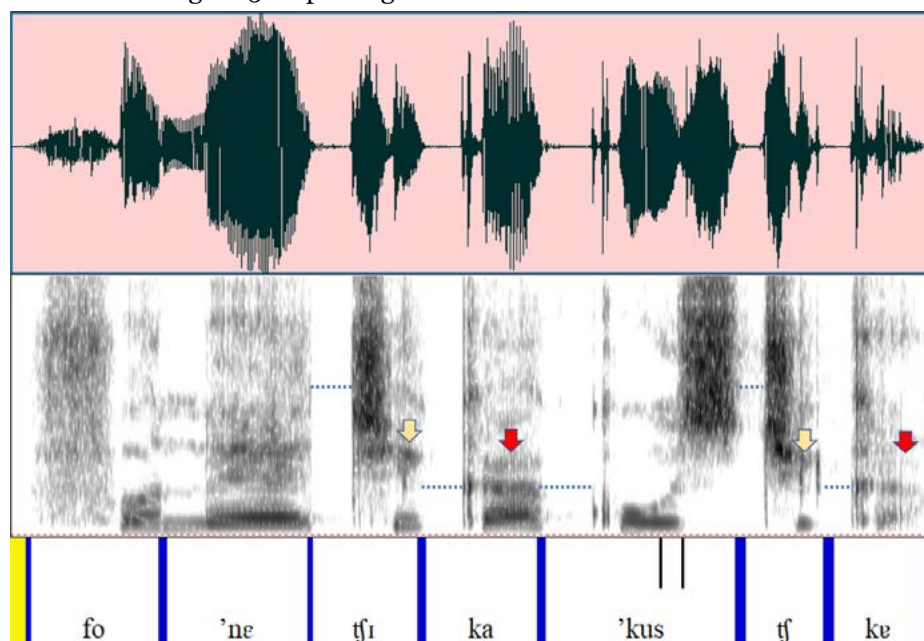
F1 - Movimento vertical (invertido): quanto mais baixa a língua, mais alto o formante)



F2 - Movimento horizontal: quanto mais anterior a língua, mais alto o formante)

Fonte: Elaboração própria

Figura 5: Espectrograma da frase ‘Fonética Acústica’



Fonte: Elaboração própria

Embora nenhum dos alunos da disciplina Língua Portuguesa II tenha demonstrado interesse especial no estudo da fonética – diferentemente dos alunos do curso de extensão em Introdução à Fonética Acústica, que também fizeram a mesma atividade –, em ambos os grupos a materialização visual dos sons se mostrou bastante produtiva, representando um modo de conectar os aspectos teóricos da disciplina com a realidade física dos movimentos que ocorrem no trato vocal de cada aluno a cada som pronunciado. No caso dos alunos do curso de extensão, quanto melhor o domínio do *software*, mais propriedades fonéticas poderão ser autonomamente por eles percebidas.

Pseudopalavras no ensino da acentuação ortográfica

A última atividade didática aqui descrita diz respeito ao ensino de regras de acentuação ortográfica. Para tanto, mobilizamos o uso de palavras inventadas (pseudopalavras) para trazer à tona os conhecimentos internos do falante, demonstrando que as regras que regem o uso dos acentos agudo e circunflexo são, em verdade, bastante intuitivas. A metodologia aqui utilizada baseia-se na pesquisa de Benevides (2017). Outra proposta para o trabalho indutivo com a acentuação ortográfica pode ser encontrada em Pacheco & Oliveira (2021).

Esta atividade foi realizada com as turmas de Pedagogia dos *campi* de Pitanga e Chopinzinho, e surgiu a partir da queixa de uma das alunas sobre sua dificuldade em identificar as sílabas tônicas nas palavras. A aluna relatou usar o método de “chamar a palavra”, reconhecendo que nem sempre ele funcionava. Também relatou dificuldades em lembrar (“decorar”) as regras de acentuação ortográficas.

O primeiro passo da atividade foi chamar a atenção de que, de fato, ao “chamar” uma palavra podemos modificar sua tonicidade – o que é facilmente percebido quando

“chamamos” nomes próprios, como ‘Fábia’, que pode ser, por exemplo, pronunciado como ‘Fabiá’, assumindo um tom repreensivo, ou mesmo carregando um alongamento da última sílaba. As diferentes possibilidades melódicas afetam a eficácia deste método de reconhecimento da tonicidade. Foi sugerido, então, que a aluna utilizasse o método de comparar a pronúncia das três posições acentuais possíveis de cada palavra, considerando a janela de 3 sílabas na tonicidade do Português (última, penúltima ou antepenúltima). Por exemplo, para a palavra ‘melancia’, devemos pronunciar [me'lẽ.sja], [me.lẽ'siɐ] ou [me.lẽ.si'a]? – ortograficamente, algo como ‘melância’, ‘melância’ e ‘melanciá’. A turma facilmente identificou, por comparação, que [me.lẽ'siɐ] seria a pronúncia típica, sendo a forma escrita ‘melância’, com acento circunflexo, representativa de uma pronúncia incorreta, [me'lẽ.sja]. O mesmo foi realizado com palavras como ‘pêssego’ – ['pe.se.gɔ], [pe'se.gɔ] ou [pe.se'gɔ]? – e ‘garrafa’ – ['ga.ha.fɐ], [ga'ha.fɐ] ou [ga.ha'fa]? Uma das alunas identificou, nesse exercício comparativo, que as palavras pronunciadas com tonicidade final “pareciam verbos” – o que ilustra a expressão de sua consciência fonológica, já que, de fato, verbos e não-verbos seguem regras acentuais diferentes em português (cf. BENEVIDES, 2017 e PACHECO & OLIVEIRA, 2021 para detalhes).

Após essa experimentação com a tonicidade, procedeu-se à derivação das regras de acentuação ortográfica. Pela gramática tradicional, tem-se que oxítonas terminadas em A(s), E(s), O(s), EM(ns) são acentuadas. O trabalho indutivo começou então comparando as palavras inventadas ‘xuri’ versus ‘xura’, ‘baro’ versus ‘biru’, que foram escritas na lousa, e pedindo que os alunos as lessem em voz alta. As turmas ficaram abismadas quando todos os presentes pronunciaram as pseudopalavras atribuindo a tonicidade na mesma posição – oxítona para ‘xuri’ e ‘biru’, paroxítona para ‘xura’ e ‘baro’. Da tendência às palavras terminadas em /i, u/ serem oxítonas e as terminadas em /a, e, o/ serem paroxítonas decorre que as pronúncias oxítonas “menos naturais”, ‘birá’, ‘biró’, ‘birô’, ‘biré’, ‘birê’, precisam ser acentuadas para guiar a leitura.

O mesmo procedimento foi realizado com as paroxítonas. Na gramática tradicional, é comum utilizar o mnemônico “Ps! Um xuri não lâ” para lembrar que paroxítonas terminadas em <PS>, <UM, N>, <X>, <U, I>, <R, L>, <Ã, ÃO> devem ser acentuadas. Observou-se com a turma, novamente com o auxílio de pseudopalavras, que terminações em rótico, lateral, nasal ou vogal nasalizada são consideradas sílabas pesadas na Fonologia, por apresentarem a posição de coda preenchida, naturalmente atraindo o acento para a posição oxítona (cf. PACHECO & OLIVEIRA, 2021, para mais detalhes). Para guiar a leitura para uma tonicidade paroxítona é necessário, então, mobilizar o uso do acento. <PS> e <X> também se enquadram neste quesito. Às palavras terminadas em <U, I>, já discutidas anteriormente, também se aplica esta leitura oxítona “natural”. Desse modo, para fazer com que ‘xuri’ seja lido como ['ʃu.ri] e não [ʃu'ri], deve-se escrever ‘xúri’; para ler ‘copor’ como ['ko.pɔr] e não [ko'pɔr] deve-se escrever ‘côpor’; para ler ‘ralel’ como ['ha.lew] e não [ha'lew], deve-se escrever ‘rálel’.

A turma se mostrou bastante empolgada com o uso das pseudopalavras, visualizando seu uso na sala de aula infantil – especialmente porque os alunos estão em período de regência nos estágios. Uma das alunas testou o método de comparação de tonicidades e confirmou que tanto ela quanto seus alunos aprovam sua eficácia. Vê-se, portanto, que a exteriorização dos saberes internalizados dos alunos – sua consciência fonológica – fez-se de grande ajuda no ensino-aprendizagem da acentuação gráfica.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo incentivar o uso do pensamento científico e de metodologias experimentais no ensino-aprendizagem dos aspectos sonoros da fala, em nível superior – especialmente considerando a escassez de trabalhos constatada na literatura. Três propostas de atividades foram descritas e sua aplicação relatada, apresentando resultados bastante satisfatórios. Espera-se que este seja um primeiro passo para que novas metodologias didáticas e novos relatos criem pontes para mobilizar um diálogo entre Fonética, Fonologia, ensino e metodologia científica – aproximando a pesquisa à sala de aula e fomentando também diálogos interdisciplinares.

Referências

- BARONE, M.; MASIP, V. Um exemplo de ensino de fonética mediante recursos laboratoriais: os traços de Jakobson no software Praat. *Hipertextus Revista Digital*, v.19, p. 94-119, 2018.
- BATTISTELLA, T. R. *A relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira*. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BENEVIDES, A. de L. O acento primário em pseudopalavras: uma abordagem experimental. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BENEVIDES, A. de L. Consciência Fonológica, Fonética Articulatória e Ensino. *Revista Trama*, v. 15, n. 34, p. 18-28, 2019.
- BENEVIDES, A. de L.; TONI, A. A Fonologia na sala de aula: desvios comuns de escrita. In: SANTOS, R. R.; BENEVIDES, A. de L.; TONI, A. *Fonologia, Aquisição e Educação*. Ponta Grossa: Editora Atena, 2021. p. 192-220.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. *Scripta*, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.
- CARVALHO, L.S. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, p. 1-18, 2012.
- IVO, A. F. Um apoio de fonética e fonologia em tempos de pandemia. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, v. 9, n. 1, p. 1-6, 2020.
- LAMPRECHT, R. R. Antes de mais nada. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). *Aquisição fonológica do português*, Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-32.
- MADUREIRA, A. L. G.; DA SILVA, F. O. Fonética e Fonologia na docência: contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem. *Educação Em Foco*, v. 20, n. 31, p. 73-94, 2017.
- MCGURK, H.; MACDONALD, J. Hearing lips and seeing voices. *Nature*, v. 264, p. 746-748, 1976.
- MORAIS, J. Phonological Awareness: A Bridge Between Language and Literacy. In: SAWYER, D. J.& FOX, B. J. 1991. *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspectives*, Berlin: Springer-Verlag, 1991. p. 31- 71.

PACHECO, V.; OLIVEIRA, M. Algoritmo de acentuação gráfica e protocolo de parcimônia: uma proposta para otimização do ensino e uso das regras de acentuação gráfica. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 24, n. 4, p. 917-942, 2021.

PILATI, E. *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*. Editora Ponte, 2017, 146p.

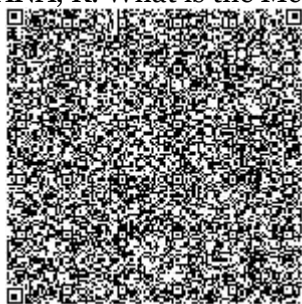
REIS, C.; ANTUNES, L. B. Estudos palatográficos de sons consonantais do português. In: REIS, C. (org), *Estudos em Fonética e Fonologia do Português*. Belo Horizonte: FALE – UFMG, 2002. P. 225-244.

ROMUALDO, E. C. Reflexões sobre o ensino de fonética e fonologia nos cursos de licenciatura em letras: situações-problema como proposta de prática pedagógica. *Linguas & Letras*, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2011.

SILVA, A. de P. D. da. O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística. *Revista do GELNE*, v. 19, n. 2, p. 33-48, 2017.

TELES, E. R.; LOPES, R. E. V. Linguística Formal como ensino de ciência na escola básica: uma experiência nas aulas de português. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 1, p. 110-150, 2019.

TIIPPANA, K. What is the McGurk effect? *Frontiers Psychology*, v. 5, n. 725, 2014.



Links:

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

<https://doi.org/10.54176/BMJX123>

Elenita Chuproski (UNICENTRO)
Giane Regina Ivancheski (UNICENTRO)
Letícia Michalowski (UNICENTRO)
Luciano Golub Wesselovicz (UNICENTRO)
Paula Elisiane Ribeiro (UNICENTRO)
Rodrigo Augusto Kovalski (UNICENTRO)
Sérgio de Andrade (UNICENTRO)

Introdução

De acordo com Pimenta e Lima (2018), o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, acerca da indissociabilidade entre teoria e prática.

Há de se ressaltar que, no contexto contemporâneo, o ensino e aprendizagem dentro da sala de aula tomaram novos veios, ou seja, atualmente não se prega o ensino tradicionalista, isto é, professor e aluno trabalham em sintonia para a construção de um ensino interacional e reflexivo.

Desse modo, o Programa de Residência Pedagógica proporciona aos residentes o acesso ao aprendizado por meio da prática, esta que irá formar a identidade do residente quanto professor. Por isso, é premente que todos os discentes do programa se atentem às orientações supracitadas pelos coordenadores e professores preceptores, para que a formação docente seja construída.

Posto isto, dentre os objetivos do Programa Residência Pedagógica está:

aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (CAPES, 2018, p. 1).

De acordo com Pimenta e Lima (2018), o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, estando assim ao objetivo da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorrem as práticas e as experiências.

E, neste contexto atípico de pandemia (COVID-19), o contato com a escola, bem como com a sala de aula de forma presencial foi inexistente, o que contribuiu para que muitas experiências fossem deixadas de lado. No entanto, a partir da possibilidade do ensino remoto, evidencia-se que muitos aprendizados foram adquiridos, estes que serão consubstanciais para a formação do professor.

Assim, neste capítulo, busca-se relatar as experiências adquiridas nos dois módulos do Programa Residência Pedagógica, um ocorrido no ano de 2020 e outro em 2021, ambos de maneira remota, ou seja, as observações e as regências contaram com a utilização de plataformas virtuais de ensino, como *Google Meet*, *Google Classroom* e *Aulas Paraná*, que permitiram o contato com os alunos e a professora preceptora.

Desenvolvimento

O programa foi desenvolvido no Colégio Estadual Antonio Xavier da Silveira, localizado na cidade de Irati, no estado do Paraná. Nele foram realizados dois módulos entre os anos de 2020 e 2021, sendo um no ensino fundamental com alunos do 6º ano, no período da tarde e outro no ensino médio, com alunos do 3º ano, no período noturno, ambos realizados remotamente, devido ao contexto pandêmico.

Desta forma, abaixo será apresentado, para uma melhor compreensão, a divisão por módulos:

Módulo 1

O primeiro módulo contou com 138 horas, que foram divididas da seguinte forma: 86 horas de preparação da equipe, acerca de conteúdos pertinentes a área, metodologias de ensino e familiarização com a atividade docente, 12 horas de elaboração de planos de aula e 40 horas de regências com acompanhamento do professor preceptor. As 86 horas foram divididas da seguinte forma: 40 horas em 08 encontros interdisciplinares de 05 horas, com professores coordenadores das áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola; 26 horas de ambientação escolar e observação semi-estruturada, assim como também 20 horas destinadas ao relatório final.

Os encontros com os professores coordenadores do programa serviram de suporte para melhor aproveitamento das observações e regências, posto que havia muitas dúvidas acerca do contexto escolar, principalmente neste período em que a educação é remota. Além disso, os encontros também colaboraram ao repassarem teorias e metodologias acerca da didática da área de língua portuguesa.

Quanto às observações, elas se deram a partir de encontros via *Google Meet* com a professora preceptora da disciplina de Língua Portuguesa, via *Google Classroom* e também através de *Aulas Paraná* (metodologia adotada pelo governo do Estado do Paraná, a fim de que os alunos pudessem ter aulas regulares neste período atípico).

Observou-se nas aulas ministradas pela professora preceptora da disciplina de Língua Portuguesa, que o principal intuito era tirar dúvidas acerca dos conteúdos trabalhados nas *Aulas Paraná*. A professora preceptora também buscava alertar e orientar os alunos acerca da importância de se realizar as atividades, bem como de entregar os trabalhos nos prazos delimitados.

Notou-se que os alunos do 6º ano ligavam suas câmeras e se mostravam interessados na aprendizagem dos conteúdos trabalhados pela professora regente, da mesma forma que questionavam quando tinham dúvidas a respeito de atividades propostas. Entretanto, o número de alunos que participavam das aulas via *Meet*, não passava de sete alunos, fato que evidencia a falta de recursos tecnológicos, como aparelhos celulares e internet de qualidade, para possibilitar aos alunos a inclusão a aulas remotas. A outra parcela da turma acompanhava as aulas, via atividades impressas, retiradas no colégio de maneira regular.

Quanto às regências, neste módulo do ensino fundamental, os temas foram delimitados pelo professor coordenador do projeto. Dessa forma, foi proposto um curso de nivelamento para os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, no tocante aos quatro eixos principais do ensino de Língua portuguesa: Análise Linguística, Produção Textual, Literatura e Leitura/Oralidade.

Foi solicitado no primeiro módulo do Programa Residência Pedagógica a gravação de 4 videoaulas pertinentes aos temas escolhidos, contendo aproximadamente 20 minutos. Foram trabalhados os gêneros *carta*, em produção textual e literatura, e gênero *causo*, em leitura e oralidade, além da Análise Linguística que foi contemplada em todas as aulas.

Nas aulas referentes ao gênero carta, trabalhamos o seu surgimento, a estrutura composicional e a linguagem utilizada (linguagem formal e informal). Foram abordados, de forma ilustrativa, os diferentes tipos de carta, que são: carta pessoal ou familiar, carta comercial, carta de cortesia e carta de apresentação. E, a fim de instigar os alunos acerca do gênero carta, também foi trabalhado o livro “*O carteiro chegou*” de Janet e Allan Ahlberg. A partir deste livro, foi questionado se os alunos conheciam esse gênero literário, se já chegaram a produzir uma carta, se sabiam como produzi-la, se tiveram contato com esse gênero e se sabiam a diferença de uma carta e um e-mail, por exemplo. Como metodologia, foram apresentados slides acerca do conteúdo trabalhado e também vídeos explicativos, com a finalidade de facilitar a compreensão dos alunos e como forma de revisar o material estudado.

Quanto às aulas acerca do gênero causo, buscamos através de apresentação de slides, enfatizar como o gênero surgiu, a sua estrutura narrativa e a linguagem geralmente utilizada. Para isso, procuramos mostrar as diferenças existentes entre linguagem padrão e não-padrão e o porquê de no caso do gênero causo se utiliza a linguagem informal. Partindo destas explicações, pode-se explorar também a variação linguística e com isso os falares regionais do Brasil e suas características. Ainda nestas

aulas foram elucidadas as diferenças entre cauro oral e cauro escrito, a partir de textos e vídeos explicativos. Foram apresentadas as biografias dos principais contadores de cauro no Brasil, como: Manoel Tropeiro, Rolando Boldrin, Neide Palumbo e Geraldinho Nogueira. Por fim, para que se pudesse revisar o conteúdo e como forma de suprir possíveis dúvidas existentes, ao final da regência, foram feitas perguntas acerca do gênero estudado.

Destaca-se que todos os materiais utilizados nas aulas, depois das correções e apontamentos do professor coordenador do Programa, eram compartilhados com a professora preceptora da disciplina de língua portuguesa, para que fossem repassados aos alunos. E ressalta-se ainda que todos os conteúdos foram construídos a partir da visão dos documentos oficiais, a saber: BNCC – Base Nacional Comum Curricular e CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense.

Módulo 2

No módulo 2, os trabalhos foram voltados ao ensino médio, em que se trabalhou com alunos do 3º ano, período noturno, do Colégio Antonio Xavier da Silveira. Vale salientar que assim como o módulo 1, o módulo 2 também contou com 138 horas, divididos em 86 horas utilizadas para a preparação da equipe, em que se dialogou acerca de quais conteúdos seriam trabalhados e que metodologias seriam adotadas para o ensino e familiarização com as atividades, contando com 08 encontros de 05 horas com os professores coordenadores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Na sequência, foram cumpridas 26 horas de observação, 12 horas de elaboração dos planos de aula e 40 horas de regências com acompanhamento da professora preceptora.

Cabe ressaltar, que neste módulo 2, os residentes de língua portuguesa do Campus UNICENTRO/Guarapuava, participaram dos encontros preparatórios, juntamente com os residentes do campus UNICENTRO/Irati, de forma que se pode realizar uma efetiva troca de conhecimentos e relatos de experiências entre os residentes do programa.

No que concerne às observações das aulas do 3º ano do ensino médio, as aulas se deram a partir de encontros via *Google Meet*, com duração de 40 minutos, regidas pela professora preceptora da disciplina de Língua Portuguesa e também por meio de *Aulas Paraná*, além das postagens no *Google Classroom*.

Nas observações, percebeu-se que a professora preceptora buscou constantemente revisar e refletir acerca dos conteúdos que pudessem vir a ser cobrados no vestibular e no Enem. No entanto, cabe destacar, que rara era a participação dos alunos nas aulas, mesmo a professora utilizando de uma metodologia interacional, não acontecia reciprocidade por parte dos alunos.

Pensando nisso, a professora preceptora visava trazer conteúdos de fácil entendimento para aguçar o senso de reflexão dos discentes, e mesmo eles não abrindo as câmeras ou respondendo no chat, às “chamativas” interacionais por parte

da professora sempre aconteciam, ou seja, a professora tentava sempre que os alunos participassem da aula.

Já quanto às regências do módulo 2, os temas foram delimitados a partir de consulta a professora preceptora, que elencou os seguintes conteúdos a serem trabalhados: os gêneros notícia/reportagem; gênero crônica e produção textual e texto dissertativo-argumentativo.

As regências tiveram a duração de 40 minutos, e no período em que estas aconteceram, o colégio já havia adotado o ensino híbrido, dessa forma, enquanto alguns alunos acompanhavam às aulas na escola, outros acompanhavam via *Meet* em suas residências.

Assim, no tocante ao trabalho com os gêneros notícia e reportagem, foram apresentados aos alunos, as características dos gêneros e os conceitos presentes nos textos jornalísticos. Além de ser abordado a questão da forma que os veículos de comunicação trabalham estes gêneros. Foi explicado também, como as características destes gêneros se apresentam nos textos e as diferenciações entre os gêneros.

No decorrer das aulas buscou-se como foco principal a interação com os alunos, posto que, segundo Antunes (2003), é pertinente que os alunos se sintam à vontade com o professor, para que o conhecimento seja construído e aperfeiçoado para se alcançar à interação com os alunos. Em busca dessa interação, durante as aulas, os alunos eram instigados a participar realizando leituras e comentários acerca de fragmentos de textos apresentados em slides, neste caso, visava-se que o aluno realizasse leituras e participassem pelo chat. Contudo, as participações foram ínfimas, uma das maiores dificuldades do contexto remoto.

Os trabalhos com o gênero narrativo crônica, inicialmente foram realizados com os residentes dando uma base de aprendizado aos alunos, no tocante a fazer um apanhado geral da trajetória e surgimento do gênero. Na sequência, foram estudados e apresentados brevemente à biografia de três dos principais cronistas brasileiros do século XX: Carlos Drummond de Andrade, Luis Fernando Veríssimo e Rubem Braga.

Para melhor desenvolver a estrutura lógica que compõem a crônica foram estudados os conceitos de introdução, clímax e desfecho, e também, enredo, personagens, tempo, espaço e foco narrativo. Após foi exemplificado os elementos com os textos “Furto de flor” de Carlos Drummond de Andrade; “O pavão” de Rubem Braga e “Cafezinho” também de Carlos Drummond de Andrade. Este último inclusive foi colocado para que os alunos percebessem a ironia que pode existir numa crônica.

Todo este processo de apresentação do gênero, foi elaborado através de exemplos expostos em slides, com o propósito de facilitar a leitura dos alunos presentes na sala de aula, quanto os que estavam em casa. Contudo, cabe mencionar, que mesmo buscando as participações dos alunos por meio de inúmeras chamativas, notou-se que foi baixa a participação dos alunos.

Para se trabalhar a interpretação das crônicas optou-se por uma visão holística, ou seja, a leitura de mundo, em que ocorre não apenas uma interpretação textual, mas também visual (com imagens, vídeos e fotos). Nesse sentido, foram lidos trechos do conceito de interpretação textual e explicado as diferenças conceituais entre linguagem verbal e não verbal e também as diferenças entre descrição e narração.

Também para alicerçar os aprendizados dos alunos foi assistido um vídeo, disponível no *Youtube*, que narra a “Crônica engraçada” de Luis Fernando Veríssimo. Este possui vários elementos, que não apenas a escrita, sendo observados inclusive a crítica que o texto faz aos relacionamentos atuais, tudo isso por meio de elementos multimodais, vídeos e imagens.

Outro texto interpretado foi o “Novo Normal” de Antonio Prata que mostrou os elementos da crônica e versou sobre nossa realidade, o “novo normal”, pós-pandemia, utilizando-se de ironia e até mesmo de humor ácido para tratar desse tema, mostrando como a vida das pessoas está sendo agora com o isolamento e fazendo os alunos refletirem acerca desta nova realidade.

A respeito do gênero textual dissertativo-argumentativo, a necessidade em trabalhar com este gênero textual surgiu após os alunos serem convidados a participarem do Programa Agrinho (maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP, resultado da parceria entre o SENAR-PR e FAEP, criado com o objetivo de levar informações sobre saúde, segurança pessoal e também ambiental, principalmente a crianças do meio rural, se consolidando como instrumento eficiente na operacionalização de temáticas sociais da contemporaneidade e dentro dos currículos escolares). Cabe destacar que os alunos do ensino médio começaram a fazer parte do programa a partir do ano de 2021, pois o programa contemplava apenas alunos do ensino fundamental I e II.

O tema do *Projeto Agrinho* 2021 intitula-se “Do Campo a cidade: saúde é prioridade” e ao ensino médio coube a produção de um texto dissertativo-argumentativo, com as seguintes opções de dissertação: saúde bucal, vitaminas, atividade física, dengue e água. De forma que o estudante se sentisse livre a escolher a proposta em que mais se identificasse.

Inicialmente foram trabalhadas brevemente algumas características da estrutura composicional do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que os alunos já tinham estudado o gênero em semestres passados. Houve a necessidade de apresentar aos alunos exemplos de introdução, desenvolvimento e conclusão, visto que os auxiliaria na construção de seus textos, buscou-se trazer ao mesmo tempo, exemplos de textos dissertativo-argumentativo para que eles pudessem visualizar como os autores construíram os seus textos, por exemplo, quais argumentos utilizaram para comprovar a tese defendida no texto e qual proposta de intervenção utilizaram.

Portanto, o grande ganho com o trabalho sobre elementos da construção e estruturação dos textos foi propiciar para os alunos o ato de todos serem autores de

seus próprios textos. Além disso, destacou-se que para uma boa produção textual é primordial que o aluno seja um leitor e pratique a reescrita do texto.

Considerações finais

Como exposto, a participação no Programa Residência Pedagógica foi realizada dentro do modelo remoto, uma vez que a pandemia mundial da COVID-19 não nos permitiu que estivéssemos presencialmente no ambiente da escola.

Nesse sentido, destacamos que muitos foram os desafios encontrados nesse processo, pois muitos dos residentes estavam tendo a primeira experiência docente, e esta acontecendo no contexto de pandemia, o que foi muito diferente do planejado e do que foram preparados para fazer durante os dois primeiros anos de graduação, quando sequer imaginávamos que seríamos afetados por uma pandemia mundial. A COVID-19 trouxe muitas mudanças no modo de nos relacionarmos, uma vez que para contermos a disseminação do vírus é preciso respeitarmos os protocolos de segurança epidemiológica e principalmente mantermos o distanciamento social, o que torna-se um grande desafio para o professor, posto que considera-se que o aprendizado efetivo dos alunos acontece a partir da interação e da participação dos alunos, isto é, da dinâmica da sala de aula.

Assim, com a instauração do ensino remoto no Paraná, foi preciso se adaptar, de modo a aperfeiçoarmos as metodologias e atividades, visando uma prática mais consistente e efetiva, pensando no aprendizado e na interação dos alunos do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, mas agora num sistema remoto. Dessa forma, notou-se que a adequação a esse novo modelo de ensino foi importante, uma vez que a prática do professor na sala de aula no ensino presencial é completamente diferente da prática do professor do ensino remoto.

Destaca-se que no ensino remoto o contato do aluno com o professor é de certa forma mais “frio” e menos dinâmico, posto que muitos alunos se sentem envergonhados de participar, de responder as perguntas do professor, de abrirem suas câmeras e microfones, sem falar nos alunos que não tem acesso à internet e estão fazendo a retirada de atividades na escola, criando um abismo nas escolas, ainda mais se comparado o ensino público ao privado.

Nesse sentido, enquanto participantes do Programa Residência Pedagógica, pudemos perceber também a importância que o professor possui na sociedade, seja estando em sala de aula, por trás de computadores, celulares, repassando o conhecimento, enfrentando as dificuldades existentes em nossa sociedade, que impede muitos de seus alunos de adquirirem o conhecimento.

Por fim, o ato de ministrar aulas ultrapassou os limites da comunicação, se uniu numa concomitante teia de ligações de aprenderes, docentes que além de professores são eternos alunos, se adequam, transformam-se e principalmente se doam para propiciar

o melhor aprendizado, fundamentado num aprendizado interacional e reflexivo para seus alunos, independente dos meios que possuem.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

CAPES. **Edital Capes Nº 06/2018**: Programa de Residência Pedagógica. Brasil, 2018.

Institucional – Programa Agrinho. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/institucional> Acesso em: 28/ago/2021.

LIMA, Maria Socorro L, PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA

<https://doi.org/10.54176/DWJD6233>

Andréia Riconi (UNICENTRO)
Cristiane de Andrade (UNICENTRO)
Fabrício do Prado Dziadzio (UNICENTRO)
Fernanda Bobato Decker (UNICENTRO)
Prof. Elenita Chuproski (UNICENTRO)
Jorge Luis Kaminski Júnior (UNICENTRO)
Prof. Dr. Rodrigo Augusto Kovalski (UNICENTRO)

Introdução

A pandemia de COVID-19 tem, desde o início de 2020, afetado diretamente os rumos de diferentes práticas sociais. Se pensarmos no contexto escolar como um espaço marcado pelas interações e pelas trocas, torna-se nítido que os impactos causados pelo alastramento da doença interferem diretamente nas dinâmicas que se desenvolvem em sala de aula. Essas mudanças, que aconteceram de forma abrupta, forçaram alunos e professores a repensarem sua prática e sua relação com o ensino-aprendizagem. Onde percebe-se, com isso, como afirma Andrade *et. al.* (2021, p. 03), que “[a]s mudanças abruptas adotadas pelas instituições de ensino como medidas de prevenção à disseminação dessa pandemia trouxeram diversas modificações, engendrando desafios a serem enfrentados por toda comunidade escolar”.

Aqueles que ainda pleiteiam a formação na área docente também sentem as consequências desse período, uma vez que as práticas de estágio e, mais especificamente, do Programa de Residência Pedagógica precisaram ser repensadas e adaptadas para o contexto de aulas remotas. Em virtude disso, os desafios encontrados pelos estudantes que fazem parte do programa foram peculiares, justamente porque as experiências vivenciadas em sala também se moldaram pelo contexto do distanciamento social. Para além das questões de ordem conceitual e de prática docente, o período também colocou em evidência os desafios da comunicação por meio das telas de computadores e celulares.

Nesse sentido, esse artigo tem como objetivo trazer um relato de experiência do Programa Residência Pedagógica¹, dentro do subprojeto interdisciplinar da área de Língua Portuguesa em contexto pandêmico, enfatizando os desafios, as problemáticas e, também, algumas facilidades resultantes do ensino remoto. As experiências

¹ Programa desenvolvido no curso de Letras-Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati-PR.

apresentadas são resultantes de observações e aulas ministradas em três turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de um colégio estadual, localizado no município de Irati, Paraná. E, para atingir o objetivo proposto, o presente artigo traz, primeiramente, uma breve contextualização do Programa Residência Pedagógica para, em seguida, apresentar o relato das experiências vividas em sala de aula. Por fim, buscamos fazer um balanço dessa experiência, ponderando as questões - tanto as boas, quanto as mais difíceis - que perpassaram estas práticas docentes. A fundamentação teórica utilizada no desenvolvimento de tal relato baseia-se, principalmente, em autores como Antunes (2005), Rojo (2009), Andrade *et. al.* (2021) e Moreira e Schlemmer (2020).

Residência Pedagógica e pandemia

Atualmente, no Brasil, experiências vêm sendo desenvolvidas com vistas a propiciar aos futuros professores da educação básica uma vivência intensa no ambiente escolar, como forma de melhor capacitá-los para a atividade docente. A CAPES, por meio das Portarias nº 259/2019 e nº 114/2020, instituiu o Programa Residência Pedagógica, uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Esse programa tem por objetivo oportunizar o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes de Cursos de Licenciatura e Pedagogia, promovendo a imersão destes nas atividades em escolas públicas de educação básica, denominadas de “escola-campo”, a partir da segunda metade de seu curso. Na escola-campo o residente é acompanhado por um professor da educação básica, denominado “preceptor”, e orientado por um docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), denominado “docente orientador”. Com isso, espera-se também fortalecer e ampliar a relação entre a Instituição de Ensino Superior e a Escola.

O programa tem vigência de 18 meses, com carga horária total de 414 horas e é dividido em três módulos de 6 meses cada, sendo que o primeiro módulo teve início no segundo semestre de 2020, e o segundo no primeiro semestre de 2021. Nesse sentido, na transição do primeiro módulo para o segundo ocorreu o fim do ano letivo acadêmico e, com isso, os acadêmicos que estavam no 4º ano do curso deixaram o programa. Assim, as vagas que ficaram em aberto foram preenchidas pelos acadêmicos do 3º ano.

Cada módulo é composto por 138 horas, nas quais são desenvolvidas atividades de diferentes naturezas. O primeiro momento de cada um desses módulos é o mais longo, contando com 86 horas, nas quais são realizadas diversas reuniões via Google Meet com os professores coordenadores, para iniciar os contatos e os trâmites entre Universidade e Escola. Nessa etapa, o principal objetivo é dar aos residentes uma bagagem teórica acerca da prática docente, bem como instruí-los em alguns pontos de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense

(CREP, 2019). As demais horas são divididas entre planejamentos e execução de aulas com as turmas selecionadas.

Assim, o presente relato de experiência é construído a partir da perspectiva de dois grupos de alunos:

- Acadêmicos do curso de Letras Português da UNICENTRO/Campus Irati, tanto bolsistas, quanto voluntários que entraram no ano de 2021 no programa, que observaram e atuaram em turmas do 7º ano do ensino fundamental, no Colégio Estadual Antonio Xavier da Silveira, que fica situado na Rua Nossa Senhora de Fátima, nº 815, Centro, Irati/Paraná.
- Acadêmicas do curso de Letras Português da UNICENTRO/Irati, ambas bolsistas, que já participaram de dois módulos do programa e que no ano de 2021 realizaram as observações e regências em uma turma de 2º ano de ensino médio, na mesma instituição de ensino.

Considerando o contexto que estamos vivendo desde o mês de março do ano de 2020, em virtude da pandemia mundial, do isolamento social e das medidas de contenção do vírus da Covid-19, a nossa participação no Programa de Residência Pedagógica foi realizada de forma totalmente remota, de modo que os encontros do grupo com os demais residentes, com o professor coordenador e com a professora preceptora foram realizados por meio da plataforma *Google Meet*.

Nesse sentido, ficou acordado que as observações das aulas, tanto do 7º ano do Ensino Fundamental, quanto do 2º ano do Ensino Médio, seriam realizadas por meio dos vídeos disponibilizados pela SEED (Aula Paraná), pela plataforma *Google Classroom* e também por meio do *Google Meet*. As regências, por sua vez, versaram sobre temas específicos, os quais foram sugeridos pela professora regente. Os residentes responsáveis pelas aulas nas turmas de 7º ano trabalharam narrativas, suas características e exemplos, frisando autores, fragmentos de obras e a interpretação textual. Já as acadêmicas responsáveis pelas aulas no 2º ano do Ensino Médio realizaram suas regências abordando os conteúdos referentes ao gênero tira, texto dissertativo-argumentativo e artigo de opinião. É importante mencionar que as aulas foram realizadas pela plataforma *Google Meet* e as atividades avaliativas propostas pelos residentes foram postadas pela professora regente na plataforma *Classroom*.

Cabe dizer que nós, enquanto participantes do Programa Residência Pedagógica, optamos por construir nossos planos pensando na interação e na construção de conhecimentos. Sabendo das dificuldades dos alunos em participar e interagir nas aulas, buscamos sempre deixá-los à vontade para participar, questionar e nos interromper caso tivessem dúvidas. Ao longo das aulas, propusemos algumas atividades interativas, dando tempo para que eles refletissem acerca das temáticas abordadas e para que comentassem, seja no chat, seja com o microfone aberto, posto que nosso

principal objetivo foi o de apresentar o conteúdo de forma clara e objetiva, pensando no aprendizado, na interação e participação dos alunos.

Tal ideia corrobora com Andrade et. al. (2021, p. 06), quando menciona que

Não é porque a sala de aula se tornou virtual que todos os problemas e desafios da sala física desapareceram, eles continuam lá, mas agora mascarados pelo distanciamento gélido que obriga cada um a ficar em sua casa. Não basta optar por um recurso digital disponível e achar que está educando, o professor deve ir além, deve planejar suas aulas pensando o tempo que destinará a cada temática, os exercícios que utilizará, como organizará as atividades, o método de avaliação, enfim, é preciso desenvolver sequências didáticas para essa nova realidade.

Portanto, o que buscamos relatar a seguir são nossos esforços para criar sequências didáticas interessantes e conectadas com as demandas desse momento histórico.

Relatos de vivência

Na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), o ensino remoto vem sendo desenvolvido na Plataforma *Google Classroom*, na qual os professores realizam aulas síncronas e assíncronas. O ensino remoto demandou uma adaptação no planejamento inicial realizado pelos bolsistas e voluntários do Programa Residência Pedagógica, para que pudessem iniciar as práticas pedagógicas na escola-campo no Ensino Fundamental II e Médio. Isso foi um grande desafio, uma vez que até o momento a formação no Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/Campus Irati), estava voltada para práticas no ensino presencial.

Ainda que o contexto hoje demande certas adequações e mudanças no modo de encarar a sala de aula, acreditamos ser importante frisar o papel da tecnologia nessa realidade. Uma vez que, conforme apontam Andrade *et. al.* (2021, p. 07)

a tecnologia deve ser compreendida como mero recurso didático, utilizada para facilitar o trabalho do professor, possibilitando o compartilhamento de material, bem como para animar e tornar as aulas mais interessantes, mas não como um fim educacional, pois ela por si só, embora útil, não proporciona a aprendizagem e o desenrolar de práticas colaborativas entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, a tecnologia não pode ser vista como um fim em si mesma, como uma superpotência capaz de dar conta de tudo aquilo que está envolvido na relação de ensino-aprendizagem. Por isso, na medida do possível, tentamos trazer essa necessidade de colaboração entre as partes, tanto entre nós e os estudantes, quanto com os professores preceptores e orientadores.

Toda nossa prática foi direcionada para o trabalho com gêneros textuais para que, a partir deles, conseguíssemos também debater, de modo mais efetivo, questões de análise linguística. Como pondera Antunes (2005, p. 39) “não tem sentido aprender noções sobre o pronome, por exemplo, se não se sabe como usá-lo em textos, orais e escritos [...]”. Ou seja, é preciso que aquilo que se está ensinando esteja em contexto,

que a função do que se aprende seja marcada e que os estudantes tenham condição de identificar de modo satisfatório a importância do conhecimento da língua. E, para isso, o texto opera como um excelente laboratório para esse fim.

Considerando essas questões e notando a importância do Programa Residência Pedagógica na formação prática dos futuros licenciandos, relatamos aqui nossas experiências ao longo de nossa atuação no segundo módulo. Primeiramente, apresentamos o relato dos acadêmicos que ministraram aulas em três turmas de 7º ano do Ensino Fundamental. E, em seguida, trazemos as vivências das acadêmicas que atuaram em uma turma de 2º ano do Ensino Médio.

7º ano do Ensino Fundamental II: perspectivas e desafios

Nosso relato começa com o período de observação, o qual contou com vinte e seis horas, tanto para os residentes do ensino fundamental, quanto para os do ensino médio. Neste ínterim, nosso objetivo foi acompanhar as turmas, às quais estávamos designados, observando o trabalho da professora preceptora no ambiente virtual.

Cabe dizer, portanto, que nossas observações diferiram sobremaneira daquelas que seriam praticadas fora de um ambiente pandêmico, tendo em vista que até o presente momento nossa preparação havia sido voltada para outro cenário, como já mencionamos. Desta forma, as horas voltadas à observação das turmas dividiram-se entre aulas via *Google Meet*, o *Google Classroom*, bem como assistir as aulas do Aulas Paraná, disponibilizadas pelo governo do Estado, via canal de TV aberta e *YouTube*. Percebemos que essa grande quantidade de meios de atingir os alunos foi a forma encontrada pelos professores e pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED) para prestar a assessoria necessária aos estudantes, visto o professor não poder estar em sala de aula com eles.

Dito isto, ainda no período das observações, a escola-campo ainda não havia adotado o ensino híbrido, de modo que toda a turma deveria participar via *Google Meet*, exceto os alunos que não tinham acesso à internet e que necessitavam das atividades impressas. Desta forma, percebemos no Ensino Fundamental II que, conforme as turmas, havia maior quantidade de alunos nas aulas do que em outras, indicando que uma pequena parte dos estudantes não assistia às aulas síncronas.

O que foi mais perceptível é a diferença quanto à interação dos alunos em aulas remotas, quando comparado com o contexto presencial. Se em aulas presenciais alguns alunos tendem a não ter muito contato com colegas e professores, nas remotas a situação pareceu se agravar. Nas *Meets*, a maioria dos alunos permanecia com as câmeras desligadas e quase não havia comunicação por meio dos microfones, quando muito, alguns escreviam no chat. Nas Aulas Paraná, a situação se agrava ainda mais, afinal, por serem gravadas e posteriormente disponibilizadas, a interação com os alunos é nula.

Outro ponto perceptível, em todo o Programa da Residência Pedagógica, foi a necessidade, tanto de alunos, quanto de professores de se habituarem às novas tecnologias no período pandêmico. Conforme Andrade *et. al* (2021), os docentes, principalmente, num contexto de extrema urgência, tiveram que passar a organizar aulas remotas, atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial, necessitando possuir habilidades com várias ferramentas voltadas para o manejo tecnológico, como, por exemplo: *Google Meet, Google Classroom, Microsoft Power Point, Youtube*.

Além disso, notou-se que a professora preceptora seguiu, como é cobrado de todos os professores, os conteúdos programáticos direcionados pelo governo do Estado, de modo que as atividades cobradas em sua disciplina, bem como os slides utilizados e os vídeos do Aula Paraná, seguiram as orientações da Secretaria de Educação. Ainda que tal prática tenha como intuito deixar o ensino mais nivelado no Estado, é também claro que uma imposição desse tipo interfere diretamente em parte na autonomia do professor.

Esses mesmos pontos foram perceptíveis ainda mais acentuadamente no momento em que iniciamos as regências. No caso do Ensino Fundamental II, as quarenta horas que ministramos foram divididas entre as turmas dos sétimos A, B e C. E, nossa experiência no período das regências fez com que criássemos uma “rotina” em cada aula. Desta forma, em todo início de aula acolhíamos os alunos, perguntando como haviam sido as aulas anteriores, como havia sido o dia, como estavam, se estavam animados para mais uma aula de língua portuguesa. Em seguida, retomávamos o conteúdo das aulas ministradas anteriormente e apresentávamos o conteúdo e a forma como seriam trabalhados naquele dia, para posteriormente iniciarmos com os conteúdos em slides. No decorrer de cada aula, seguíamos tentando fazer com que os alunos participassem ativamente, fazendo perguntas ou dando algum exemplo do seu contexto. Ao final de cada aula buscávamos trazer questões que seriam respondidas em conjunto pelos alunos.

Uma das coisas que aprendemos durante esse período de estágio foi que o professor deve ter sempre a mente aberta e estar disposto a aprender, pois a cada ano que se passa, as salas de aulas e os alunos nunca são os mesmos, portanto os métodos de ensino também precisam ser renovados.

Ao planejarmos as aulas tínhamos em mente que seriam de maneira remota, porém as atuações foram muito diferentes do que imaginávamos, já que na mesma semana que começamos as regências, o colégio em que atuamos iniciou às aulas de maneira híbrida. E isto resultou em uma série de questões que, com a ajuda da professora preceptora, acabamos resolvendo.

De forma geral, nas aulas ministradas, nossos objetivos principais foram que os alunos compreendessem o que é narrativa, identificassem as características deste gênero textual, relacionassem as narrativas com suas finalidades, lessem mais textos narrativos, a fim de desenvolver habilidades de leitura, interpretação e escrita. Na primeira aula

utilizamos uma crônica de Luís Fernando Veríssimo intitulada “A Metamorfose” (1979) e partimos dela para explicar a diferença entre narrativa e relato. Com base ainda nessa crônica, fizemos algumas perguntas para que a classe respondesse em conjunto e de forma oral a respeito das principais características do texto apresentado. A avaliação dessa aula se deu de maneira oral, com base na participação dos alunos diante das respostas ao questionário acerca da crônica.

Na segunda aula foram trabalhados os tipos de narrativas, mais especificamente o romance e a novela e, para exemplificar o romance, foi feito um breve resumo do clássico romance Dom Quixote, de Miguel de Cervantes. Na sequência, falamos acerca das diferentes formas como o romance é construído e seus diferentes tipos e foi apresentado o romancista José de Alencar e um breve resumo de sua obra: “Cinco Minutos”. Tendo sido apresentado o romancista e sua obra, começamos a explicar o tipo textual novela, sua estrutura, suas principais características e os diferentes tipos de novelas. Na conclusão desta aula, fizemos algumas perguntas aos alunos em relação ao romance e a novela para que fossem respondidas de forma oral e usadas como forma de avaliação.

O objetivo da terceira aula era trabalhar o gênero conto, suas características, ramificações e exemplos. Decidimos iniciar utilizando “O Gato Vaidoso” de Monteiro Lobato para ser usado como exemplo. Após a leitura e apresentação, questionamos os estudantes acerca das características do conto. Com isso, dissertamos o gênero tratado e suas características. Em seguida, iniciamos o próximo conteúdo a ser abordado na aula, crônica.

Este tópico foi iniciado com a leitura de um trecho de “Crônica humorística” de Mário Quintana. Com isso, começamos a abordar suas características, suas ramificações e, por fim, alguns de seus principais cronistas. Fábula foi o último tópico trabalhado nesta aula, apresentamos exemplos e características. Ao fim da aula, foram propostas cinco questões sobre o conteúdo apresentado como forma de avaliação da atenção e compreensão do conteúdo por parte dos alunos.

Os conteúdos trabalhados na aula quatro foram os elementos que podemos identificar em todas as narrativas, os textos de Zanilda Freitas, “Estranho Convite” e “A essa hora da Noite” de Carlos Drummond de Andrade foram usados para exemplificar o conteúdo. Nesta aula, foi trabalhado, também, o processo de criação de personagens e os elementos necessários para que, em seguida, fosse utilizada a música: “Livin’ On a Prayer” (Vivendo de Oração) do cantor Bon Jovi para que houvesse maior interação da parte dos alunos para com a aula e, com base na música, foram feitas algumas questões acerca dos elementos da narrativa trabalhados nessa aula.

A quinta aula iniciou-se com uma revisão do foco narrativo e o personagem, vistos com mais ênfase na quarta aula. Em seguida, explicamos aos alunos que iriam estudar o enredo, o tempo e o espaço no texto narrativo nessa aula. Como ponto de partida, fizemos uma pergunta aos alunos em relação ao texto narrativo, para começar a problematização. Após ouvir as respostas dos alunos à pergunta, começamos a

explicar o que é o enredo na narrativa e como, geralmente, esse é organizado. Logo após explicar a organização, usamos uma tirinha da Turma da Mônica como exemplo, contextualizamos e falamos brevemente a respeito do escritor Maurício de Sousa. Em seguida, propomos que os alunos identificassem de forma oral alguns elementos na tirinha e, após essa atividade, começamos a explicar o tempo e suas características na narrativa utilizando exemplos. Tendo explanado a respeito do tempo, seguimos com espaço e falamos acerca das principais características e funções desse elemento da narrativa utilizando como exemplo um trecho da obra *A ilha do doutor Moreau* de Herbert Wells e um trecho da obra *O Alienista* de Machado de Assis. Por fim, trouxemos um conto e fizemos algumas perguntas aos alunos acerca desse e passamos um vídeo do *Youtube* que resumia todo o conteúdo visto na quarta aula e na quinta.

A aula de número seis foi a aplicação de uma atividade relacionada ao conto de Machado de Assis: “Um Apólogo”, onde foram trabalhadas nas questões as principais características de uma narrativa.

Na sétima aula, trabalhamos com os tipos de discurso na narrativa e usamos um trecho da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto para explicar que no trecho em questão foi usado o Discurso Direto. Para repassar o que seria um Discurso Indireto, fizemos uso do texto “Betsy” de Rubem Fonseca. Em seguida, apresentamos um excerto do conto “A Fuga”, de Clarice Lispector, para exemplificar o Discurso Indireto Livre e suas características. No final da aula, propomos que os alunos revisassem o conteúdo da aula por meio de questões respondidas em conjunto.

Na oitava aula, explicamos aos discentes quais seriam os passos para a elaboração de uma boa narrativa. Começamos a montar uma “ficha de personagem” com alguns pontos (como nome, profissão, aspectos físicos, etc.) que foram preenchidos em conjunto pelos alunos. Depois de criado o personagem, os alunos passaram a pensar, com nossa orientação, um tempo e um espaço onde transcorreria essa narrativa hipotética. Em seguida, apresentamos um slide contendo o enredo da história e depois disso os alunos puderam escolher entre um narrador em primeira ou terceira pessoa bem como o tipo de discurso a ser seguido. Como avaliação dessa aula, utilizamos a participação dos alunos no planejamento de cada aspecto componente da narrativa.

Na nona aula, trouxemos uma proposta de atividade semelhante às outras, onde as três turmas reagiram de diferentes formas. A atividade seria a produção de uma narrativa em conjunto, onde produziríamos a introdução e o desenvolvimento por meio de frases pré-determinadas, deixando, assim, a conclusão para que cada aluno terminasse da forma que preferisse, estimulando a criatividade e designo para finalizar a história.

A décima aula foi tratada como uma retomada rápida de todos os assuntos que já haviam sido trabalhados: o gênero narrativo, seus principais elementos e seus principais tipos. Após, houve a apresentação da atividade proposta aos alunos, que seria uma narrativa, esta apresentada de diferentes formas e maneiras em todas as três turmas.

Com isso, tivemos a ciência de que os estudantes compreenderam o tema “narrativas” e sua complexidade.

Por fim, foi aplicada uma atividade de recuperação e, antes desta, apresentou-se uma revisão onde foram retomados todos os conteúdos das aulas regidas. Ao observar que os alunos já tinham total ciência dos conteúdos trabalhados, finalizamos as regências.

Apesar de tudo ter sido diferente do que esperávamos, por meio dessa atuação tivemos a oportunidade de adquirir uma nova experiência e aprendizado que agregou muito para nossa formação docente. Inicialmente, ministrar aulas de maneira remota talvez não pareça algo muito difícil, principalmente se comparado às aulas presenciais, mas o fato de precisarmos trazer conteúdos que seriam totalmente interativos para uma aula expositiva não é nem de longe uma tarefa fácil. Ministrar uma aula com a limitada presença ativa dos alunos, sem vê-los (muitos mantêm as câmeras desligadas) e sem saber quais são suas dúvidas (pois nenhum aluno perguntava nada em relação ao conteúdo), foi uma experiência desafiadora e que nos fez repensar acerca do valor das interações humanas, principalmente, quando se trata do ensino com qualidade.

Ensino Médio e os desafios do ensino em período de pandemia

No que tange às aulas ministradas no Ensino Médio, desde a etapa das observações notamos a baixa adesão dos alunos do 2º F às aulas. De uma turma composta por 40 alunos, apenas 3 alunos participavam constantemente das reuniões via Google Meet, 6 retiravam as atividades na escola para fazer em casa e apenas 13 faziam as atividades dispostas no mural do Google Classroom. Cabe ressaltar que essa baixa adesão é reflexo de um contexto social e econômico que não pode ser ignorado. Segundo dados do PNAD (IBGE, 2018), cerca de 15 milhões de casas brasileiras não têm acesso à internet, o que corresponde a 20,9% do total. Existem inúmeras camadas que precisam ser exploradas para entendermos o cerne dessa questão – o que, por questões de ordem prática e metodológica, não faremos ao longo desse relato.

Quando chegamos à etapa referente às regências, a escola havia aderido ao modelo híbrido, sendo que alguns alunos optaram por retornar ao ensino presencial, principalmente aqueles que não tinham acesso às aulas remotas, e outros continuaram participando das aulas por meio da plataforma Google Meet. Em nossa última semana de trabalho, no entanto, em virtude do alastramento de casos na escola, as aulas voltaram a ser totalmente híbridas.

Dessa realidade decorre um de nossos primeiros questionamentos: como chegar a esses estudantes de maneira eficiente? Conforme apontam Moreira e Schlemmer (2020, p. 09):

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo

tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.

Ou seja, as práticas tradicionais de sala de aula acabaram por serem transferidas tal e qual para o ambiente virtual. Empiricamente já é possível compreender que um tipo de relação tradicional que não funciona no modelo presencial, também não funcionaria se aplicado para outra modalidade. Daí vemos tantas crianças e adolescentes exaustos por estarem horas em frente a telas, apenas assistindo aulas expositivas de modo passivo.

Refletimos muito a esse respeito e levamos a baixa adesão em consideração ao preparamos nossas aulas. A principal estratégia que buscamos utilizar foi a de criar aulas comunicativas o suficiente para envolver os estudantes que se fazem presentes, mas também satisfatoriamente informativas para aqueles que não tiveram contato direto conosco ao longo das aulas ao vivo. A ideia principal foi tornar as aulas o mais interativo possível dentro do contexto posto.

No que tange à nossa atuação, em termos práticos, acreditamos que o principal entrave que se encontrou ao enfrentar o ensino remoto é a latente falta de preparo que ainda apresentamos no trato com as tecnologias. Apesar de fazermos parte de uma geração já muito envolvida com aparatos tecnológicos e com a internet, os cursos de licenciatura ainda não são estruturados de forma a levar esse contexto em consideração no nível em que nos foi exigido ao longo da pandemia. Obviamente, não havia como prever que a necessidade seria essa, mas acreditamos que as medidas educativas tomadas nesse período joguem luz sobre uma questão que precisa, urgentemente, ser discutida e ampliada nos cursos de formação de professores.

Falando mais pontualmente dos conteúdos que trabalhamos, como mencionamos anteriormente, os temas nos foram sugeridos pela professora preceptora. A partir das suas percepções acerca das maiores necessidades que observava na turma em questão, desta forma nosso trabalho foi direcionado para três grandes temas: interpretação de tiras, texto dissertativo-argumentativo e artigo de opinião.

Como são temas amplos e que permitem muitos desdobramentos – e também dada a condição remota e de pouca adesão como já destacamos – nossa proposta foi a de trabalhar esses conteúdos de modo voltado principalmente à sua interpretação, construção de sentidos e conhecimento da estrutura de cada gênero textual. Conscientes de que os anos finais do Ensino Médio são decisivos para aqueles alunos que desejam ingressar em uma universidade, dar continuidade aos estudos ou prestar algum concurso, o direcionamento de nossas atividades partiu dessa premissa, visando deixá-los mais preparados para tais situações.

Nesse sentido, na etapa de planejamento das nossas aulas, nós buscamos criar aulas interativas, que proporcionassem aos alunos o conhecimento do gênero, das suas principais características e lhes fizessem refletir acerca dos conteúdos que podem ser abordados e discutidos em cada um deles. Para tanto, baseamo-nos muito em exemplos práticos, em leituras debatidas e em análises estruturais e argumentativas. Nessa etapa, uma das questões mais delicadas que enfrentamos foi termos recebido a orientação de não pedir para que escrevessem textos; ou seja, o ensino dos gêneros se daria apenas pela análise dos mesmos e não pela sua prática. Quanto à divisão dos conteúdos, destinamos três aulas referentes à interpretação de tiras, quatro aulas ao texto dissertativo-argumentativo e duas aulas à temática artigo de opinião.

Na primeira aula de interpretação de tiras, buscamos apresentar o gênero e também apresentar como as tirinhas aparecem nas provas e vestibulares, uma vez que muitos alunos erram tais questões por considerarem o gênero tira como um gênero fácil e que “não precisamos estudar para saber”. Na segunda aula, após contextualizar os alunos acerca do gênero, buscamos apresentar alguns dos personagens que marcaram época, de modo a mostrar a importância de prestarmos atenção ao contexto, à intencionalidade do autor, à temática e linguagem utilizada (verbal, não verbal e mista), uma vez que estes são fatores importantes para a interpretação das tiras. Como aponta Rojo (2009, p. 108):

O fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc.

Exemplo disso é a personagem Mafalda, criada pelo cartunista argentino Quino, que, apesar de ter sido difundida principalmente entre as décadas de 60 e 70, ainda hoje faz refletir acerca de questões contemporâneas e está muito presente em questões avaliativas de provas e concursos. Nesse sentido, nosso papel foi o de dar meios para que esses estudantes consigam, cada vez mais, fazer essas pontes por conta própria e estabelecer relações entre a literatura e o mundo, entre a vivência escolar e o papel de cidadão.

Por fim, em nossa terceira aula, buscamos apresentar as diferenças entre os gêneros tira, cartum, charge e meme, posto que estes são gêneros semelhantes e de certa forma circulam nos mesmos meios de comunicação. O meme, em específico, trabalhamos no sentido de conectar os gêneros “tradicionais” àqueles que hoje estão sendo muito difundidos na internet e facilmente ao alcance dos estudantes.

Nas aulas referentes ao gênero dissertativo-argumentativo, optamos por iniciar nossa intervenção apresentando uma crônica, intitulada “Redação um ato de excrever” (NOVAES, 1981), com o intuito de despertarmos o interesse dos alunos para a leitura do texto. Após a leitura, indagamos os alunos acerca do possível tema dessa “redação”, o que acharam do texto e se encontraram algo de “estranho” nele, posto que o texto apresenta problemas de coesão e coerência. Na sequência, foi apresentado o gênero dissertativo-argumentativo e suas características para instruí-los no planejamento de escrita de um texto dissertativo-argumentativo, pensando na importância de construirmos bons argumentos e de organizarmos nossas ideias. Como mencionamos anteriormente, não foi possível escrever propriamente um texto e, por isso, buscamos trabalhar ao menos o planejamento prévio da argumentação. Feito o planejamento, trouxemos algumas dicas de coesão e coerência, sugerindo palavras para iniciar os parágrafos, elementos coesivos que ligam frases, além de expressões e elementos a serem evitados. Como exemplificação, lemos e discutimos textos de nota máxima e nota mínima no Enem, para comparar suas características e entender, na prática, o que define que um texto tenha sucesso nessas avaliações.

As aulas que versaram sobre o gênero artigo de opinião também seguiram uma lógica similar, com exemplos práticos de textos desse tipo, que foram trazidos para as aulas no intuito de gerar debates acerca dos temas tratados. Nosso intuito foi o de fazê-los perceber pela própria experiência que objetivos um artigo de opinião tem. Frisamos a importância do convencimento do leitor e traçamos alguns paralelos entre este gênero e aquele dissertativo-argumentativo, apresentado nas aulas anteriores.

Por conta de tudo isso que descrevemos, a avaliação levou em conta o tempo que tivemos disponível, assim optamos por juntar os três temas trabalhados e propor apenas uma avaliação, com possibilidade de recuperação, disponibilizada na plataforma *Google Classroom* pela professora regente da disciplina e realizada também sob nossa supervisão.

Considerações finais

Ao longo dos módulos do Programa Residência Pedagógica, percebemos nitidamente que a escola, não só durante este período pandêmico como, de modo principal, posteriormente a ele, necessitará de ações conjuntas para amenizar os impactos causados ao longo desse processo. Essas ações deverão partir não apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar (professores, direção, pais e alunos), com a promoção de nivelamentos, retomada de conteúdo mais aprofundado, gestão e estímulo à socialização dos alunos, apresentação dos espaços da escola para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II, que praticamente não chegaram a conviver no ambiente escolar, bem como criação e execução de projetos interdisciplinares. A partir dessas ações, espera-se que possíveis atrasos escolares sejam mais rapidamente contidos e que os

alunos de escolas públicas não fiquem em defasagem, tanto no âmbito educativo, quanto em seu desenvolvimento como cidadãos de direitos.

Ficaram evidentes os esforços que os professores da rede pública de ensino têm feito durante o período, executando um trabalho que tenta assessorar seus alunos, oportunizando diversas formas de contato com o ambiente escolar, como apostilas, aulas via *Google Meet*, atividades no *Google Classroom*, além das Aulas Paraná, transmitidas pela televisão e também pelo *Youtube*. Imaginamos o quão difícil foi e continua sendo para eles a empreitada de se adaptar às novas tecnologias e diferentes métodos de ensino. Ainda assim, apesar das dificuldades, os alunos tiveram mais possibilidades de ter acesso aos conteúdos trabalhados. Temos, também, os casos de alunos que não possuem acesso à internet, moram em locais rurais e dependem das atividades impressas. Assim, para que estes também tenham um ensino de qualidade, a escola criou estratégias, como a elaboração de trabalhos e provas impressas com metodologia diferente para que estes alunos não sejam prejudicados.

A experiência que fica para nós, como acadêmicos e futuros professores, que encontrarão um ambiente escolar diferente daquele com o qual estávamos habituados, é de grande valia, não só pelo fato de possibilitar nossa inserção na escola antes mesmo de formados, mas também pela oportunidade de vivenciar os novos rumos que a educação precisou tomar e que estão abrindo as portas para futuras práticas educativas.

Referências

ANDRADE, Geórgia Priscila Santiago Bastos; *et. al.* **Desafios para a construção de práticas docentes em tempo de pandemia.** Research, Society and Development, v. 10, n. 1, e46010111834, 2021 (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11834>. Acesso em: 23 Ago. 2021.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras** – Coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 Ago. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – Parte II.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 20 Ago. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2018.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 24 Ago. 2021.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 24 Ago. 2021.

NOVAES, Carlos Eduardo. Redação um ato de excrever. In: **Democracia à vista.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1981.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense.** Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: <http://www.escoladigital.professor.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 22 Ago. 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento/Letramentos: Escola e Inclusão Digital. In: **Letramento(s)** – Práticas de letramento em diferentes contextos. São Paulo: Parábola, 2009.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. A metamorfose. In: **Morte e outras histórias.** Porto Alegre. L&PM Editores, 1979.

TRANSFORMAÇÕES NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO DURANTE AS AULAS REMOTAS E SEU IMPACTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM RELATO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

<https://doi.org/10.54176/ENCV2374>

Kamilla Tratsch Gula (UNICENTRO)

Andrei Ribeiro (UNICENTRO)

Raquel Cristina Mendes de Carvalho (UNICENTRO)

Introdução

É de conhecimento geral que o ano de 2020 exigiu reinvenção e adaptação em muitos campos e em muitas atividades da sociedade. No contexto educacional, aulas presenciais deram lugar a aulas mediadas por diferentes tecnologias em uma tentativa de minimizar os efeitos da nova realidade estabelecida. Apesar de o debate sobre o uso de tecnologias nas práticas educacionais inquietar docentes e discentes há algum tempo, nunca imaginou-se um cenário como o que se desenrolou no Brasil e no mundo, responsável por fazer com que a utilização da tecnologia na educação deixasse de ser uma possibilidade para se tornar emergencial.

Nesse sentido, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já postulava como uma de suas competências a necessidade de

[c]ompreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Dessa forma, a educação mediada pela tecnologia também se configuraria como emancipadora, capaz de desenvolver o pensamento crítico e consciente dos que nela estivessem envolvidos. No entanto, o que verificamos, durante a pandemia, foi uma migração forçada ao ambiente digital (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020), sem planejamento ou qualquer preparação prévia, na qual evidenciam-se problemas e desigualdades de diversas naturezas.

Não obstante, a falta de interação entre aluno e professor potencializou tais problemas, tornando a distância entre o alunado e a escola ainda maior. Santana e Salles (2020) observam que, da forma como ocorreram e vêm ocorrendo, as aulas remotas adquirem caráter de mera realização de atividades e consumo de conteúdos, deslocando do professor seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Igualmente, o aluno passa a apenas receber as informações, sem efetivamente auxiliar na construção do conhecimento e do aprendizado.

A partir dessas considerações, nós nos propomos a refletir como a falta de interação professor-aluno impactou as atividades desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, durante os meses de março e abril de 2021. Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as questões pertinentes, sobretudo as que se relacionam às aulas remotas implementadas durante a pandemia. Em seguida, buscamos analisar, qualitativamente, a forma como se deram as atividades do programa, aplicadas em uma turma de nono ano, do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, localizado no município de Guarapuava, no Paraná.

O Programa de Residência Pedagógica como espaço de formação docente

O Programa de Residência Pedagógica tem como objetivo aperfeiçoar a formação de docentes no Brasil, estabelecendo contato entre a universidade e a escola e possibilitando a articulação entre teoria e prática. Com duração de dezoito meses divididos em três módulos com carga horária de 138 horas, o programa busca colocar o residente em contato com os diferentes aspectos do ambiente escolar, desde o planejamento das aulas até o contato direto com os alunos, enquanto observa e ministra aulas a uma determinada turma. Assim, os alunos residentes são recebidos por um professor preceptor na escola-campo e participam ativamente de seu cotidiano, além de receberem o auxílio e acompanhamento direto de um professor orientador ligado à instituição de ensino superior. Com isso, além de o discente passar a ter uma experiência extensa e orientada na escola, a própria relação entre escola e universidade se estreita.

Entendemos que os momentos da residência e dos estágios supervisionados são, por si só, grandes desafios. O cenário se apresenta ao professor em formação como um espaço de reflexão e de questionamento acerca do que julga estar relacionado ao processo de ensino-aprendizagem. Ademais, também se constitui como um espaço singular no qual este se sentirá e se entenderá como professor pela primeira vez (NASCIMENTO; SUASSUNA, 2020).

Por outro lado, muitas dificuldades se fazem presentes durante o desenvolvimento das práticas, e também devem ser levadas em conta. É comum que os residentes sintam-se frustrados ao perceber que os discentes não se envolvem efetivamente nas atividades propostas, além de não os levarem a sério durante as aulas. Outros, “perpassam por esse período de forma superficial e pouco motivadora, não conseguindo compreender a dinâmica da sala de aula, necessitando de um maior período de envolvimento no ambiente escolar.” (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 2-3). Destacamos a importância de se refletir sobre esses momentos, isto é, sobre aquilo que não sai conforme planejado na escola-campo, pois também são fatores componentes da construção de uma identidade docente crítica e auto-reflexiva (NASCIMENTO; SUASSUNA, 2020).

Seguindo a linha de tais reflexões, buscamos identificar as mudanças ocorridas entre os meses de março e abril de 2021, momento em que as aulas remotas sobrepuseram a prática

presencial. Em seguida, analisamos como esse cenário impactou nossas práticas no programa de Residência Pedagógica.

A tecnologia na relação professor-residente-aluno: reflexões necessárias

Antes de iniciarmos a análise a que nos propomos, cabe fazer algumas considerações sobre a situação das aulas remotas. Conforme observam Moreira e Schlemmer (2020), as aulas remotas se caracterizam pela distância física entre aluno e professor e por seu caráter emergencial. Assim, não há a reformulação de práticas, métodos e currículos, e estes são apenas transpostos para o ambiente virtual. Tavares (2020), dialogando com o trabalho dos autores, elenca sete características fundamentais do ensino remoto, a saber,

- 1) o ensino presencial físico é transposto para os meios digitais, em rede; 2) o processo é centrado no conteúdo; 3) embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo; 4) a comunicação é bidirecional, o professor protagoniza a aula; 5) a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital; 6) o foco está nas informações e na transmissão dessas informações; 7) a lógica que predomina é a do controle, pois, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente. (TAVARES, 2020, p. 4-5).

Logo, entendemos que, nas aulas remotas, mesmo diante de períodos de adaptação e treinamento, grande parte dos professores ainda pensam no processo de ensino-aprendizagem aos moldes das aulas em ambientes físicos, pois, em grande parte dos casos, ainda concebem a “utilização das novas tecnologias como simples meio auxiliar do ensino tradicional e não como ferramenta de aprendizagens diferenciadas e ancoradas nas experiências dos alunos” (GOMES, 2020, p. 56).

Um dos possíveis motivos para isso é o fato de a maioria dos professores não possuir grande habilidade no manuseio das tecnologias digitais, uma vez que estão acostumados a um ensino pautado em modelos e métodos diferentes e que tais ferramentas não foram contempladas de forma satisfatória em seus processos formativos. Em virtude disso, hoje são entendidos como “imigrantes digitais”, ou seja, indivíduos que nasceram em “uma época onde a Internet não era ainda utilizada em massa como nos dias atuais.” (FEY, 2011, p. 2), muito menos para fins educacionais. Mesmo professores em formação, pertencentes a diferentes gerações e mais familiarizados a essas tecnologias, quando necessitam empregá-las em suas práticas pedagógicas, podem apresentar dificuldades e/ou resistência.

Em contraposição, as salas de aula deparam-se, cada vez mais, com alunos “nativos digitais”, que diferentemente da categoria anterior, nasceram na era da Internet, estabelecendo contato com esta desde os primeiros anos de vida e, conseqüentemente, possuindo maior facilidade em seu manuseio. Contudo, é válido ressaltar que, conforme

aponta a BNCC, “ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web.” (BRASIL, 2018, p. 68). Em outras palavras, as tecnologias digitais, até então, eram concebidas como entretenimento e como uma forma de escape das atividades escolares, dado o baixo índice de sua utilização em práticas pedagógicas. Por essa razão, muitos dos alunos, ao se depararem com o ensino remoto, perderam o interesse e distanciaram-se das tecnologias digitais visto que a linguagem que era utilizada fora da escola, em ambientes digitais marcados pela descontração, deu lugar à linguagem utilizada em sala de aula, no ensino presencial.

Fey (2011, p. 2) salienta que é papel do professor conhecer essas ferramentas digitais, buscando “(re)aprender a aprender e, mais ainda, (re) aprender a ensinar”, dada a constante expansão desses aparatos nas sociedades contemporâneas. Em larga escala e em pouco tempo, foi o que se verificou no período de aulas remotas: muitos professores passaram a (re)conhecer e utilizar diferentes tecnologias, transformando suas metodologias e reinventando suas práticas. Nesse sentido, destacamos a importância de interpretar e utilizar essas ferramentas de maneira reflexiva, não encarando-as como a solução dos problemas existentes no contexto escolar, mas como um mecanismo capaz de auxiliar em sua superação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Além disso, como apontam Carneiro e Scherer (2021, p. 6),

[d]e modo bastante distinto e inédito, a pandemia trouxe o ensino literalmente para dentro de casa. Não há mais o pátio, a escada e a correria. O corpo não aparece por inteiro na tela, o olhar e a modulação da voz são muito diferentes quando na presença face a face..

Ou seja, as aulas remotas também ocasionaram uma enorme e instantânea mudança na forma de interação entre professor e aluno. O espaço que antes era visto como “espaço de regra” (CARNEIRO; SCHERER, 2021), foi transferido para dentro de casa e o contato direto entre aluno e professor passou a fazer falta de forma expressiva. Se no ensino presencial a interação era concebida como um importante fator no engajamento do alunado e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem, nas aulas remotas, evidencia-se como a falta desta também impacta, negativamente, o mesmo processo.

Lima (2020), ao realizar uma entrevista com 15 crianças e jovens, com idade entre 8 e 26 anos, cuja maioria se insere em contextos economicamente privilegiados, observou, a partir de suas opiniões, os principais problemas do ensino virtual. A saber, destacam-se:

maior dificuldade de concentração; a perda da espontaneidade do professor; a menor participação dos alunos; a dificuldade de compreender alguns conteúdos específicos. Foram enumerados, ainda, problemas técnicos. (LIMA, 2020, p. 14).

Sobre a falta de concentração, Carneiro e Scherer (2021, p. 7) apontam que, na relação com a tela, a “atenção se fragmenta em uma multiplicidade de atividades. [...] Mais do que uma atenção centrada em um mesmo tempo, a complexidade das imagens exige atenção simultânea em objetos diferentes que mudam com maior velocidade”. E ela fica ainda mais dividida por conta do ambiente em que o aluno se encontra: sua casa, local em que busca as suas distrações, tem momentos de lazer e que, de repente, foi tomado pela escola.

Outro fator que chama a atenção nessas dificuldades apontadas pelos entrevistados foi o fato de os professores perderem a “espontaneidade”. Um dos motivos que suscitaria essa perda é a condição de “imigrante digital” (FEY, 2011) que muitos docentes carregam. Todavia, podemos considerar como maior causa, a interação professor-aluno que, no ambiente virtual, se perde. Visto que a certeza de que haverá uma resposta por parte dos alunos não é cristalina, suas práticas se tornam muito mais mecânicas, calcadas na transmissão e, por conseguinte, deslocando a interatividade. Nesse sentido, verificamos como a falta de interação no contexto de aula remotas institui um problema de duas vias: se por um lado os alunos perdem seu engajamento, por outro, o docente reduz sua prática à transmissão de conteúdos.

Quando inicia sua aula, o professor não tem convicção de que haverá retorno. Seja porque os alunos não ligam suas câmeras ou porque, após uma pergunta, recebe apenas o silêncio, assevera-se como o vínculo interacional se dissolve a cada instante. Consequentemente, o professor encara o momento com insegurança, o que dificulta o seu modo de agir com os alunos ou com as imagens estáticas que correspondem a eles. E, mesmo trazendo diferentes mídias (vídeos, músicas) ou ferramentas ativas (jogos, lousas interativas), o docente não encontra a interação necessária e/ou satisfatória, capaz de impulsionar o processo de ensino-aprendizagem positivamente. Lima (2020, p. 17) realça essa ideia com o seguinte depoimento: “o contato próximo com o professor é muito rico, no vídeo é muito impessoal, e o professor perde aquela espontaneidade. Não tem aquele contato olho no olho.”

Ainda na pesquisa do autor, outro depoimento que demonstra a maneira pela qual essa falta de contato entre aluno e professor se coloca como uma das dificuldades desse contexto, é o de uma aluna de 18 anos, concluinte do Ensino Médio:

Mas o que eu mais sinto falta é do contato com os professores. Eu não estou tendo a chance de me despedir deles. Tem um lado afetivo na relação com o professor. Os professores da minha escola são muito atenciosos. Estou há muito tempo na escola, então todos os professores me conhecem, brincam comigo, são carinhosos. (LIMA, 2020, p. 16).

Percebemos, nesse trecho, como a afetividade também faz falta na atual forma de interação. Se nas modalidades presenciais diferentes laços eram construídos entre os participantes da aula, nas aulas remotas, isso fica pendente.

Também, não descartamos a condição social dos alunos como fator para o seu (não) envolvimento nas aulas remotas, visto que a pandemia tem deixado as desigualdades sociais e econômicas em maior evidência. Além dos problemas de conexão ou com os aparelhos digitais, os alunos também passam a se preocupar com o ambiente em que moram, pois a escola “invadiu” suas casas e, participar das aulas com a câmera ligada, significa apresentar um espaço que normalmente ficava oculto de seus colegas e professores. Isso acaba por deixá-los desconfortáveis e, em certa medida, afeta seu envolvimento nas atividades escolares.

O impacto das aulas remotas nas atividades do Programa de Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica divide-se em três módulos com 138 horas. Em cada um deles, as atividades se dividem entre encontros com o professor orientador e demais colegas, a fim de discutir teorias e metodologias de ensino; preparação dos materiais a serem utilizados na escola, seguidos de 26 horas de observação e 40 horas de regência em uma turma da educação básica.

O recorte selecionado para a presente pesquisa corresponde às atividades desenvolvidas no primeiro módulo do programa. Além de caracterizar o primeiro contato entre os residentes e o espaço escolar, o primeiro módulo também abalou as representações que estes tinham acerca do contexto escolar e do exercício docente, visto que puderam vivenciar, em partes, as muitas atividades que se imbricam no “ser professor”.

Na cidade de Guarapuava, localizada no estado do Paraná, as atividades do Residência Pedagógica se dão no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava. A instituição oferece ensino fundamental e médio, além de cursos técnicos e de formação de docentes. As atividades aqui abordadas foram desenvolvidas em uma turma de 9º ano, com 35 alunos matriculados.

Inicialmente, realizamos o estágio das observações participantes remotas, buscando entender o comportamento da turma. Conforme Oliveira, Santos e Florêncio (2019), é característica da observação participante oferecer subsídios para que o pesquisador analise a interação humana localizada historicamente e entenda as formas como acontece, visto que este se insere no contexto e se torna parte do grupo observado, mesmo que minimamente. No caso das observações participantes em sala de aula, o observador apreende as particularidades do grupo em questão e, a partir do que observa, passa a elaborar práticas e intervenções que abranjam tais especificidades.

Surgiu, então, o primeiro desafio nas atividades da Residência Pedagógica. O ambiente controlado que caracteriza as salas de aula virtuais impede que a interação entre aluno e professor e entre os próprios alunos ocorra de forma espontânea e afeta o processo de interlocução. Assim, não necessariamente haverá uma resposta após a

realização de uma pergunta e as possibilidades de interação se tornam limitadas. Além disso, a turma em questão se encontrava na situação de aulas remotas desde o ano anterior e, muitos deles, sequer se conheciam pessoalmente, mantendo-se em silêncio absoluto na maior parte do tempo.

Em um primeiro momento, atribuímos a esses acontecimentos o fato de estarmos acompanhando às aulas, uma vez que a observação enquanto método de pesquisa pode ocasionar “possíveis alterações de comportamento dos observados, reduzindo a naturalidade.” (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019). Contudo, à medida que as atividades do módulo se desenvolviam, percebemos que isso acontecia em decorrência da situação atípica vivenciada pelos alunos.

O estágio seguinte referiu-se à regência de aulas. Devido ao curto espaço de tempo disponível para a realização das atividades, optamos por atuar de maneira conjunta. Desse modo, em um período de dez aulas, ocorridas nos meses de março e abril de 2021, desenvolvemos uma unidade didática abrangendo os gêneros discursivos digitais *fanfic* e *booktube*. A escolha desses gêneros obedeceu a três critérios: o primeiro deles foi o fato de que já desenvolvíamos pesquisas sobre eles na disciplina de Estágio Supervisionado I, componente do currículo do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa da UNICENTRO. O segundo critério diz respeito àquilo que pudemos observar no estágio anterior. Diversos alunos utilizavam fotos de personagens de filmes e séries em seus perfis, além de referenciar elementos da cultura *pop* em seus diálogos internos. Por último, a própria situação das aulas remotas nos instigou à escolha dos referidos gêneros, pois, como salienta Fey (2011, p. 118), a interação com as diferentes tecnologias digitais oferece acesso à

uma variedade de tipicidades de linguagem, tais como a leitura, a escrita, a visual, a áudio-visual [...]. Em contraponto, as linguagens mais adotadas na sala de aula tradicional são a fala e a escrita. Qual dos dois cenários, em termos de linguagem, é mais atrativa e significativa para o aluno?

Dessa forma, a atividade permitiria que estabelecessem contato com diferentes linguagens, visando a ampliação efetiva dos processos de multiletramento. Ademais, tal escolha também cristaliza um interesse latente em fazer com que os alunos interagissem com maior intensidade e se envolvessem completamente no processo de ensino-aprendizagem, pois acreditávamos que partir de objetos familiares a eles estimularia seu engajamento, além de propiciar práticas de leitura significativas e colocá-los como sujeitos ativos, produtores de textos e construtores de sentido. Aqui, não nos debruçaremos detalhadamente sobre cada momento da prática, pois nosso foco consiste em analisar como a falta de interação entre nós e os alunos as afetou.

Durante as cinco primeiras aulas, o gênero trabalhado foi a *fanfic*. Conforme Ribeiro, Tullio e Gavioli-Prestes (2021), as *fanfics* podem ser entendidas como produções escritas por fãs a partir de publicações originais já existentes, como livros, séries,

filmes, músicas e outros. Dessa forma, o fã, enquanto escritor, fornece novos contornos à história original a partir de sua própria bagagem cultural, tendo como único fator limitante a sua criatividade. Nas aulas em questão, apresentamos aos alunos diversos exemplos de *fanfics* e nos propomos a analisar detalhadamente o texto “A Pata do Macaco”, baseado no conto de W.W Jacobs e no anime Naruto, publicada na plataforma *Nyah! Fanfiction*. Após (re)conhecer as características e particularidades do gênero nesse percurso de análise, propomos aos alunos que produzissem suas próprias *fanfics*, baseados em produções das quais gostassem. A utilização de imagens, ilustrações e outros elementos na construção do texto tinha caráter opcional e, de acordo com os mesmos autores, o trabalho com as *fanfics* pode fortalecer a

autoria do aluno, permitindo o desenvolvimento de sua escrita a partir de práticas contextualizadas e próximas a ele. Ao mesmo tempo, considerando as diferentes linguagens que se imbricam na produção de uma *fanfic*, se caracteriza, também, como uma atividade de grande valor no desenvolvimento do multiletramento. (RIBEIRO; TULLIO; GAVIOLI-PRESTES, 2021, p. 72).

Encerradas as aulas sobre a *fanfic*, iniciaram-se as cinco aulas referentes ao gênero digital *booktube*. Para Gula, Tullio e Gavioli-Prestes (2021) este gênero pode ser visto como uma forma de incentivar a leitura, pois o autor expõe sua opinião sobre algo que leu, dando um juízo de valor que pode convencer outra pessoa a consumir o mesmo conteúdo. Visto, também, como uma subárea da plataforma *YouTube*, ele é considerado como um “clube de leitura do século XXI”, pois nesse ambiente, os *booktubers*, isto é, os autores, apresentam “resenhas críticas sobre determinado livro, dicas de leitura, promovem discussão e outros assuntos relacionados com a leitura, tudo isso em formato de vídeo.” (GULA; TULLIO; GAVIOLI-PRESTES, 2021, p. 60).

Em nossas aulas com o referido gênero, apresentamos alguns dos *booktubers* brasileiros mais conhecidos, como Ju Cirqueira e Karine Leôncio. A fim de exemplificar o gênero, selecionamos o conto “A Menina”, de Ivan Ângelo, para uma leitura conjunta e dialogada com os alunos. Destacamos esse momento pois foi o estágio da regência em que houve maior participação da turma. Durante a leitura, os alunos mostraram-se participativos, estabelecendo correlações entre a narrativa e a própria sociedade. Após a exibição de um *booktube* sobre o referido conto, mantiveram-se assim, dialogando e construindo sentidos para a história lida. Ao fim das aulas, quando já havíamos exposto o gênero em sua estrutura básica (GULA; TULLIO; GAVIOLI-PRESTES, 2021), bem como formas para que a edição do vídeo fosse realizada, solicitamos aos alunos a produção de um *booktube* sobre a *fanfic* escrita no estágio anterior. Apesar do receio apresentado por alguns alunos, outros receberam a atividade com certo entusiasmo, o que nos deixou animados com sua adesão ao trabalho.

No entanto, os resultados não foram os previstos: dos 35 alunos matriculados, apenas 12 entregaram suas *fanfics*, sendo que apenas 9 estavam em conformidade com a proposta, enquanto apenas 7 produziram seus *booktubes*. A partir disso, nos

indagamos sobre o que ocorreu durante nossas práticas para que os resultados nos surpreendessem negativamente, hipotetizando problemas ocorridos durante o percurso de estudos.

Em primeiro lugar, cabe lembrar a situação atípica das aulas remotas. Salles e Santana (2020) argumentam que as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas, sobretudo em relação à ampliação do ciberespaço e da cibercultura nos exigem novas maneiras de ser e de estar no mundo. De modo semelhante, as aulas remotas exigiram que os estudantes reformulassem a maneira como interagiam com os conteúdos e atividades escolares, visto que a delimitação espaço-temporal que separava a escola de suas casas se dissolveu, impondo assim, novas maneiras de ser e de estar na sala de aula.

Ademais, essa necessidade de reinventar o modo de ser e estar na sala de aula também se evidencia no exercício docente. Diante disso, o principal objetivo estabelecido durante a prática do Programa de Residência Pedagógica foi, justamente, buscar a possibilidade de atividades de ensino mais efetivas que reapproximassem o alunado do processo formativo e que diminuísse o espaço que se fez entre eles e a escola. Para isso, levamos em consideração o fato de que a turma em questão caracterizava-se como nativa digital e recorreremos à uma linguagem à ela familiar (FEY, 2011).

Entretanto, a prática pareceu não surtir grandes efeitos. A interação durante as aulas foi mínima. Durante as cinco aulas referentes à *fanfic*, restringiu-se à leitura dos textos abordados, impossibilitando a ampliação das discussões.

Situação similar ocorreu nas aulas que trataram do *booktube*, com exceção da terceira aula da unidade didática. No dia em questão, a partir do conto “A menina”, de Ivan Ângelo, as discussões convergiram para a reflexão acerca do papel que se atribuiu e ainda se atribui à mulher na contemporaneidade, com uma participação maior de grande parte da turma.

Todos esses acontecimentos nos deixaram frustrados, fazendo-nos refletir que as representações que carregamos acerca da escola e do exercício docente diferem-se, em muitos aspectos, daquilo que realmente acontece nesse espaço. Ademais, também denotam que, na situação de aulas remotas, nossas observações participantes (OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019) não foram capazes de apreender as particularidades e especificidades da turma de maneira satisfatória. Diante disso e do não envolvimento dos alunos em nossas aulas, propomo-nos a pensar: de que forma isso contribuiu para nossa formação?

Além de configurar a questão norteadora deste estudo, a mesma questão também permite um profícuo exercício de (auto) reflexão. Além dos resultados negativos, o que priorizamos é a experiência adquirida durante o curto período de atuação, pois acreditamos que nos propiciou perceber não só como esses momentos fazem parte da atuação docente, mas como operam em atividades futuras, a fim de aperfeiçoar métodos e práticas.

Considerações Finais

O momento pandêmico ampliou as diferenças sociais em diversos campos da vida cotidiana. Nesse sentido, percebemos que a educação foi uma das áreas mais afetadas pelas mudanças instantâneas que se fizeram necessárias. Como apontado neste estudo, houve uma migração forçada do ambiente físico para o digital (MOREIRA; SCHLEMMER, 2021), sem reformulação de práticas, o que levou a classe docente, em sua grande maioria imigrante digital (FEY, 2011), a um espaço fora de sua zona de conforto.

Contudo, para os alunos, nativos digitais, também tem sido um momento de desafio, haja vista que o ambiente escolar passou a invadir suas casas, dissolvendo os limites pré-estabelecidos entre esses espaços e, conseqüentemente, deixando tudo aquilo que antes ficava oculto dos olhares dos colegas e professores, à vista. Não obstante, as formas como estes se relacionam com as diferentes tecnologias digitais também passou por alterações, visto que agora havia a necessidade de usá-los para fins educacionais e não mais como forma única e exclusiva de lazer.

Através do presente estudo, nos propomos a delinear como essas mudanças bruscas e inesperadas impactaram e ainda impactam a relação entre professor e aluno, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que, além de permitir a reflexão sobre esse momento atípico de nossa história, este trabalho também poderá propiciar a ampliação de estudos referente à mesma temática, a fim de superar as defasagens marcadas durante as aulas remotas.

Não obstante, depois da curta experiência vivenciada no contexto escolar, tivemos a possibilidade de ponderar sobre nossas práticas enquanto docentes em formação. Desse modo, pudemos compreender que os resultados obtidos nem sempre serão os almejados, mas que situações assim nos permitirão aprimorar práticas e métodos. Por último, salientamos que refletir sobre todos os aspectos, quer sejam positivos, quer sejam negativos, que se relacionam na atividade docente, favorecerá a construção de uma identidade docente crítica e consciente (NASCIMENTO; SUASSUNA, 2020), comprometida com os avanços da educação e com a mudança social.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 29 out. 2021.

CARNEIRO, C.; SCHERER, L. C. B. Corpos estranhos ou não-corpos? Reflexões sobre a participação do corpo no ensino não presencial. **Estilos da Clínica**. v. 26, n. 1, p. 4-16, 2021. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178985>. Acesso em 29 out. 2021.

FEY, A. F. A linguagem na interação professor-aluno na era digital: considerações teóricas. **Revista Tecnologias na Educação**. n. 11, ano 3, p. 1-8, jul. 2011. Disponível em <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art1-ano3-vol-4-julho2011.pdf>. Acesso em 29 out. 2021.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**. Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em 29 out. 2021.

- GOMES, R. Educação e desigualdades. *In*: REIS, J. (Coord). **Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2020. p. 56.
- GULA, K. T.; TULLIO, C. M.; GAVIOLI-PRESTES, C. M. O “Booktube” e o incentivo a leitura. *In*: VASCONCELOS, A. W. S. (Org.). **Letras em Trânsito**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. p. 56-66.
- LIMA, N. L. “Eu não sei se o professor está me olhando”: o olhar e a tela. **Desidades**. n. 28, ano 8, p. 13-25, out-dez. 2020. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/40381>. Acesso em 29 out. 2021.
- MOREIRA, J. A. M.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**. v. 20, p. 2-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em 29 out. 2021.
- NASCIMENTO, G. J. S.; SUASSUNA, L. Estágio supervisionado na licenciatura em letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 17, p. 208-228, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3645>. Acesso em 29 out. 2021.
- OLIVEIRA, A. C. B.; SANTOS, C. A. B.; FLORENCIO, R. R. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**. n.1, p. 36-50, 2019. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em 29 out. 2021.
- RIBEIRO, A.; TULLIO, C. M.; GAVIOLI-PRESTES, C. M. Fanfics e Podcasts nas aulas de Língua Portuguesa: possibilidades de aplicação em tempos de ensino remoto. *In*: VASCONCELOS, A. W. S. (Org.) **Letras em Trânsito**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. p. 67-76.
- SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia de covid-19. **Interfaces Científica-Educação**. Aracajú, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em 29 out. 2021.
- TAVARES, F. R. “O professor tá on! E a turma?": Educação mediada por tecnologias digitais e a percepção de alunos do Ensino Médio sobre o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. **Revista tecnologias na educação**. vol. 34, ano 12, p. 1-12, dez. 2020. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2021/04/Art19-Ano-12-vol34-Dezembro-2020.pdf>. Acesso em 29 out. 2021.

CINEMA NA ESCOLA: INTERPRETAÇÃO, REFLEXÃO E DISCUSSÃO

<https://doi.org/10.54176/LZCJ1952>

Renata Adriana de Souza (UNICENTRO)
Vanessa Ferreira de Andrade (UNICENTRO)

Introdução

O jornalismo é um sistema que se estabeleceu devido à necessidade do mundo moderno de que todos os sujeitos recebam informações sobre eventos, muitas vezes, distantes de seus olhos. Por isso, o jornalismo é imprescindível em qualquer sociedade democrática para nos ajudar a entender os acontecimentos nacionais e mundiais que nos cercam e atingem, direta ou indiretamente, nossa vida. Nesse sentido, as funções que o jornalismo exerce são socialmente necessárias.

Os gêneros que compõem um jornal estão constantemente presentes na escola. No entanto, normalmente, o conteúdo é abordado a partir da estrutura composicional, ou seja, é comum abordar a estrutura da notícia, da reportagem, da entrevista etc., sendo que, em muitos casos essa estrutura é trabalhada de forma homogênea, com ênfase nas chamadas imparcialidade e objetividade. Diante desse fato, consideramos importantes as palavras de Berger (2017, p. 101):

[o] jornalismo é uma **narrativa** que dá sentido aos acontecimentos da atualidade e o que é reconhecido como atual contém o tempo presente. Jornalistas e seus jornais elegem atualidades e escrevem matérias jornalísticas afinadas com **uma visão de mundo**. É intrincada a teia que enlaça a atualidade com o presente, o presente com o passado que não passa e o futuro ainda por vir. No jornalismo, às vezes, encontram-se articulados esses tempos da história. (grifos nossos)

Nesse sentido, o jornalismo não pode ser considerado como imparcial, pois as narrativas produzidas em notícias, reportagens ou colunas de opinião possuem um posicionamento, uma visão de mundo e, muitas vezes, esse é o posicionamento definido pelo próprio jornal, via linha editorial. A linha editorial é responsável pelos acontecimentos que podem/ devem ser publicados em um veículo de comunicação e por aqueles que devem ser silenciados, esse fato refere-se às condições de produção do jornalismo, questão quase não abordada em sala de aula. Nesse sentido, nosso objetivo neste trabalho é discutir questões associadas às condições de produção que envolvem a prática jornalística.

Para essa discussão, utilizamos como objeto o filme *The Post – Guerra Secreta* (2017), de Steven Spielberg. Acreditamos que o cinema pode contribuir com nosso propósito, tendo em vista que o discurso fílmico, ao dar visibilidade a discursos que abordam o sujeito em conjunturas diversas, trabalha o social, histórico e cultural e,

por isso, torna-se um objeto importante para ser abordado na escola e em diferentes disciplinas.

Os filmes servem para contar histórias por meio de um sistema audiovisual responsável pela configuração de uma linguagem atemporal composta por falas, imagens, sons, planos, montagem etc., ou seja, a linguagem cinematográfica. Essa linguagem é utilizada de forma narrativa para a produção de mundos fictícios, questões discutidas por Costa (2007). Podemos dizer que produções cinematográficas, a partir da câmera e montagem, produzem também posicionamentos diversos.

O filme *The Post – Guerra Secreta* discute o jornalismo a partir de posicionamentos contraditórios: enquanto empresa capitalista e enquanto prática narrativa que dá sentido aos acontecimentos da atualidade. Para este trabalho, selecionamos três sequências discursivas (SD) que nos possibilitaram essa discussão, sendo que essas SDs foram analisadas considerando a relação do verbal com as imagens, elementos próprios da narrativa cinematográfica.

Prática jornalística e produção de sentidos em *The Post – Guerra Secreta*

Consideramos que uma questão importante para abordar a prática jornalística, conforme já mencionamos, consiste em entender alguns pontos associados às suas condições de produção. Segundo Orlandi (2005, p. 30), as condições de produção fazem parte da exterioridade linguística e ajudam a entender a constituição do sentido, por isso podem ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito (circunstâncias de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico).

Isso significa que um discurso ocorre sempre em condições de produção dadas, em uma situação específica e pode ter sentidos diferentes para diferentes sujeitos. Podemos dizer que isso remete às relações de força que fazem com que as palavras mudem de sentido de acordo com a posição de quem as pronuncia:

[p]or exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior de relações de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa: a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segunda a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para “dar o troco”, o que é uma outra forma de ação política (PÊCHEUX, 2010, p. 75-76).

Para abordar as condições de produção do jornalismo, consideramos que o seu papel na sociedade é coletar, investigar, fornecer informações à população, enfim, ajudar a entender os fatos, descobertas e acontecimentos que cercam e afetam, direta ou indiretamente, nossa vida. De acordo com Eliane Brum (2019, p. 7):

[o] grande desafio do jornalismo é escrever sobre a história em movimento. Para o repórter, raramente há o “distanciamento histórico”, aquele que permite o assentamento dos fatos, a clareza conferida pelo passar dos anos, o olhar confortável pelo espelho retrovisor. Estamos sempre escrevendo com os fatos se desenrolando. E nossa cobertura – a honestidade ou não dela, a competência ou não da nossa apuração – interfere nos acontecimentos. Esse é o tamanho da responsabilidade de quem se arrisca a ser ao mesmo tempo testemunha e narrador da sua época (...) Ser colunista de opinião é ser intérprete do seu tempo.

As palavras de Brum (2019) nos ajudam a refletir sobre a importância, a responsabilidade e o poder atribuído ao trabalho da imprensa ao considerar que o funcionamento do jornalismo “é escrever sobre a história em movimento” e que o jornalista é um intérprete de seu tempo. É nesse sentido que os meios de comunicação sempre foram relevantes em um estado de direito, por isso, durante a revolução francesa surgiu o termo quarto poder para se referir a eles, ou seja, esses veículos passaram a ser considerados como o poder cidadão com o objetivo de vigiar os outros três: Executivo, Legislativo e Judiciário. Apesar de tal estrutura apresentar-se sob um efeito de consolidação, durante o processo de desenvolvimento histórico, em diferentes períodos, vimos constantes ameaças ao seu funcionamento.

Como o nosso objeto de análise neste trabalho é o filme *The Post*, que aborda a imprensa Norte-Americana, é importante entendermos o surgimento da imprensa nos Estados Unidos. Segundo Schudson (2007), foi no século XVIII que os americanos começaram as atividades de imprensa, boa parte das notícias publicadas nos jornais vinham de fora, mais precisamente de Londres.

Porém, o crescimento do comércio impulsionou a criação de novos jornais locais, direcionados a população que ali residiam e não mais usando notícias vindas de outros países. A política também teve papel fundamental neste processo, pois começaram a financiar e a patrocinar alguns jornais. Com isso, até meados do século XIX, a imprensa americana era praticamente uma subdivisão de partidos políticos. A situação só começou a mudar no final deste século XIX quando, influenciados pela Era Progressista e pela reforma protestante das eleições americanas, os jornais mostraram mais vontade de adotar uma posição independente:

Em 1890, um quarto dos jornais diários nos estados do Norte, onde o movimento reformista estava mais avançado, declarou independência dos partidos. Tornou-se comum e até respeitável para os jornais partidários “libertarem-se” dos candidatos apoiados por partidos. (SCHUDSON, 2007, p. 119).

Essa mudança alterou a forma do jornalismo. O partidarismo não desapareceu, mas os repórteres passaram a exercer uma maior independência de partidos políticos, desenvolveram seus próprios clubes, bares e as suas próprias práticas profissionais como, por exemplo, a entrevista. A entrevista, inicialmente, foi utilizada para agradar ao público consumidor de notícias, isso significa que a profissionalização e comercialização caminhavam juntas.

Neste período, surgem também domínios de saber que se tornaram indispensáveis para o jornalismo como, por exemplo, a objetividade. Schudson (2007) expõe que a objetividade como ideologia parecia algo natural e progressiva para um grupo de jornalistas que procuravam ligar-se ao prestígio da ciência, a eficácia e a reforma progressista. A objetividade era necessária também para que os jornalistas se diferenciasssem dos especialistas de relações públicas e dos propagandistas que apareceram em número considerável.

Nessa conjuntura, os jornalistas rejeitaram os partidos e, de repente, viram sua independênciarecém-adquiridacercadapor“mercenáriosdainformação”(SCHUDSON, 2007, p. 122) que eram contratados pelo governo, por empresas, por políticos, entre outros. Surgiu assim, a profissão de relações públicas que foi impulsionada na Primeira Guerra Mundial para vender a Guerra ao público americano e criar laços de Guerra. Em 1920, jornalistas reclamavam que havia mil escritórios de propaganda em Washington, com isso entre 50 e 60 por cento das histórias, mesmo em jornais como o *New York Times*, eram inspiradas por agente de publicidade.

Diante disso, os jornalistas sentiram a necessidade de reivindicarem a integridade coletiva frente à relativa manipulação da informação e, mais do que nunca, a objetividade se torna um código moral. A profissionalização do jornalismo atingiu o ponto alto entre as décadas de 1950 e 1960, período em que esses profissionais também receberam muitas críticas de dentro e fora do jornalismo. Muitos acusavam o jornalismo profissional e a norma da objetividade como meio de satisfazer um poder estabelecido, em particular as autoridades governamentais. Essas críticas impulsionaram repórteres e editores a assumirem maior autoridade em relação às suas próprias fontes:

Vietname, Watergate, a cultura adversária dos anos 60, a reação dos *media* às “oportunidades fotográficas” proporcionadas por Ronald Reagan e à vitória cínica de patriotismo de George Bush sobre Michael Dukakis em 1988 contribuíram para a consciência no jornalismo tanto das suas possibilidades como dos seus perigos. A prática do jornalismo mudou significativamente, com uma mistura mais despreocupada de distanciamento profissional, de diligência analítica – e, portanto, interpretativa – e de considerações guiadas pelo mercado das paixões e dos interesses do público, do que no passado imediato. Porém, a ligação a uma visão em particular do jornalismo – centrado em factos, agressivo, enérgico e não-partidário – continua poderosa, praticamente sagrada, entre a maioria dos jornalistas americanos (SCHUDSON, 2007, p. 124-125).

Podemos dizer que saberes como a objetividade e imparcialidade fazem parte das condições de produção sócio-históricas do jornalismo, tendo em vista terem sido estabelecidos em circunstâncias anteriores e ainda sustentarem muitos discursos relacionados a essa prática. No entanto, de acordo com Miguel (2019, p. 114), tais saberes só se sustentam a partir de uma epistemologia primária, pois, na prática, “são dependentes de estratégias de universalização de um ponto de vista que é socialmente situado e, portanto, particular”.

Tentando não estabelecer uma relação ingênua com a objetividade diante de um acontecimento, precisamos considerar que a imprensa americana foi responsável por grandes “furos de reportagem” no século XX, entre eles o caso do Watergate em 1972 e o “vazamento” dos Documentos do Pentágono à população em 1971. Ambas as notícias publicadas pelo Jornal *The Washington Post*, sob a supervisão de Katherine Graham, esse fato é importante para entendermos nosso objeto de análise.

Para que possamos mostrar nosso gesto analítico, vamos expor um breve resumo do filme. Logo no início, vemos Daniel Ellsberg (Matthew Rhys) indo à guerra em 1966 para observar o seu andamento. Na época, ele era um analista do Governo e ajudou a produzir os documentos. Entretanto, em sua volta, seu posicionamento é totalmente diferente do então secretário Robert McNamara (Bruce Greenwood), o fundador do estudo que gerou os Documentos do Pentágono, causando assim a indignação do olheiro.

Com isso, Ellsberg passa suas noites copiando os arquivos com a ajuda de seus amigos, esse ato levou meses, tendo em vista serem em torno de 7 mil páginas e ele só conseguia retirar uma determinada quantidade por noite. Em 1971, ele entrega parte do documento para o jornal *New York Times*, entretanto, o Governo entra com uma ordem judicial alegando espionagem, provocando assim a proibição da publicação de qualquer documento relacionado à Guerra do Vietnã.

Essa ação faz com que o jornal *Washington Post* receba os documentos e é aí que vemos todo o trabalho de Katharine Graham, Kay Graham, (Meryl Streep), a primeira mulher a se tornar a diretora de uma companhia jornalística, e de sua equipe para publicar o material. Temos, de um lado, Graham tentando estabilizar e ampliar o funcionamento do jornal, com aplicações na bolsa, e o trabalho investigativo e profissional dos jornalistas.

A equipe de produção do filme *The Post* buscou manter a ordem cronológica das cenas, assim como mostrar o maior número de detalhes sem diminuir a veracidade da história, visto que a produção era baseada em fatos reais e isso a fez ser aclamada pela crítica (CARNEIRO, 2018). De acordo com Xavier (2018), enquanto obra de arte, o cinema não se dissocia da sociedade, é produto dela e com ela deve dialogar, por isso a experiência audiovisual consegue mobilizar afetos, valores e posicionamentos diversos. No entanto, não devemos confundir a linguagem do cinema com a própria estrutura do real, tendo em vista que cinema é técnica, configuração de imagem e som organizados de um determinado modo para produzir sequências, cenas e planos.

Em outras palavras, a cena é construída a partir de planos; uma sequência é construída a partir das cenas; uma parte inteira de um filme a partir de sequências. Esse processo chama-se montagem que tem por objetivo mostrar o desenvolvimento de uma cena, conduzindo a atenção do espectador para um elemento, depois para outro. Para produzir o efeito esperado, o técnico em cinema dirige a atenção do espectador para esses elementos separadamente, por isso, a montagem pode trabalhar sobre as emoções.

Buscamos mobilizar alguns elementos da linguagem cinematográfica, mais especificamente, algumas classificações dos planos discutidas por Bernardet (1985, p. 38). O autor traz a seguinte classificação para os planos:

- Plano Geral (PG): enquadramento em que se mostra um grande espaço onde os sujeitos não podem ser identificados.
- Plano de Conjunto (PC): ambiente onde aparece um grupo de personagens reconhecíveis.
- Plano Médio (PM): os personagens são mostrados em pé com uma faixa de espaço acima da cabeça e embaixo dos pés.
- Plano Americano (PA): os personagens são mostrados a partir da cintura ou coxa.
- Primeiro Plano (PP): mostra os personagens a partir do busto.
- Primeiríssimo Primeiro Plano (PPP): mostra algum detalhe do rosto.
- Plano de Detalhe (PD): mostra um objeto ou alguma parte do corpo de um personagem, exceto a cabeça.

De acordo com Bernard (1985), tabelas deste tipo são de origem europeia, as americanas são mais flexíveis. O chamado long shot corresponde ao PG e o big close ao PP, no entanto, os americanos não consideram os planos em si, mas a relação que eles mantêm entre si. Em qualquer das classificações, é importante considerar que a significação não é fixa, pois os planos precisam ser pensados a partir da relação entre eles, por exemplo:

- O PP e o PPP seriam mais voltados para a vida interior, mais líricos.
- O PA é melhor para descrever os personagens agindo.
- O PM relações entre personagens e o meio, ou entre os personagens.
- O PG por mostrar paisagens amplas, seria mais bucólico ou panteísta.
- Os ângulos também possuem significação específicas:
- Horizontal – preferível para cenas de ação ou as cenas de aproximação emocional.
- Câmera baixa – tende a enaltecer a personagem, por atribuir um tom mais heroico.
- Câmera média - pode também produzir um efeito de redução se um sujeito for filmado contra um prédio ou um efeito de opressão diante de um teto baixo.
- Câmera alta – olha de cima para baixo, diminuiria o personagem, expressaria uma situação de opressão.

A significação na linguagem cinematográfica depende essencialmente da relação que se estabelece entre os planos, os ângulos e os demais elementos. Por isso, o cinema é expressão de montagem e isso ocorre tanto na sucessão entre os planos como dentro do próprio plano, ou seja, a significação no cinema é também opaca.

Gesto de interpretação

Para a análise do filme, inicialmente, abordaremos as condições de produção em que ele está inserido. As condições de produção do *The Post – Guerra Secreta* estão relacionadas ao século XX, mais precisamente 1971, isso significa que, há quase 20 anos, os Estados Unidos lutavam na Guerra do Vietnã. Todo o filme é baseado nos conflitos políticos e de interesse dos partidos políticos em relação a Guerra até o ano de 1971. Até esse período, o *Washington Post* era considerado um jornal local que cobria a Casa Branca e mantinha um bom relacionamento com os presidentes do país, um dos trechos selecionados para análise tocará nesse assunto. Essa relação, até a década de 1970, foi responsável pela produção de sentidos no jornal.

A respeito desta questão, é importante considerarmos que, de acordo com Pêcheux ([1975] 2009, p. 146), a produção do sentido possui dependência das formações ideológicas (FI). Essa questão está relacionada ao fato de o sentido de uma palavra, proposição ou enunciado ser determinado pelas posições que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual são produzidos. Por isso, dizemos em *Análise de Discurso* que as palavras e enunciados mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.

Ao teorizar a respeito da forma como os sentidos das palavras mudam ao passar de uma posição ideológica a outra, Pêcheux ([1975] 2009, p. 147) relaciona o conceito de formação ideológica ao de formação discursiva, caracterizando este último como aquilo que “a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)”.

A noção de formação discursiva em Pêcheux ([1975] 1995) corresponde a um domínio de saber, constituído por enunciados discursivos relacionados à ideologia vigente que regula “o que pode e deve ser dito”. Em outras palavras, as formações discursivas representam na linguagem as *posições ideológicas* que lhes são correspondentes. As formações ideológicas, sendo posições no interior de dada formação social, comportam uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o dizer em uma manifestação discursiva. A ideologia é o princípio organizador da formação discursiva. De acordo com Indursky (2011, p. 82), “é o indivíduo que, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da formação discursiva que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica”.

O que nos interessa ao discutir os conceitos de formação ideológica (FI) e formação discursiva (FD) é mostrar que os sentidos não estão colados às palavras, mas são efeitos produzidos a partir de determinado posicionamento do sujeito no processo discursivo e relacionados às condições de produção. Essa é uma questão importante, pois, no filme, há diferentes sentidos associados ao jornalismo e a publicação dos documentos referentes à Guerra do Vietnã.

A primeira sequência discursiva (SD1) escolhida ocorre quando Ben Bradlee (Tom Hanks), editor-chefe do *Post*, após receber os Documentos do Pentágono, busca convencer Kay Graham sobre a importância de publicar o material. O trecho é assim produzido:

Quadro 1: Sequência Discursiva 1 – SD1

Ben: Sabe, as únicas pessoas que eu conheço com quem os Kennedy e os Johnson interagiam eram você e seu marido, e vocês eram donos de um jornal. É claro que é assim que funciona políticos e imprensa confiamos uns nos outros para que possam ir aos mesmos jantares, beber coquetéis e contar piadas enquanto a guerra corre solta no Vietnã.

Kay: Ben, eu não sei do que está falando, eu não estou protegendo o Lyndon.

Ben: Não, você protege secretário de defesa Robert MacNamara, o homem que pediu esse estudo é um dos 10 convidados da sua festa no jardim.

Kay: Eu não protejo, eu não protejo nenhum deles, eu estou protegendo o jornal.

Ben: Está? Eu não era um brinquedo para o John Kennedy. Na noite que ele foi assassinado, eu e a Tony fomos ao hospital naval para dar apoio e encontrar a Jack quando ela posasse. Ela havia trazido o corpo do John no avião vindo de Dallas, ela entrou na sala e ainda usava o terno rosa todo manchado com o sangue do John, ela caiu nos braços da Toni, elas se abraçaram por muito, muito tempo, depois a Jack olhou para mim e disse: “nada disso, nada que está vendo, nada que eu disser, jamais entrará no seu jornal”. Isso simplesmente partiu meu coração. Eu nunca pensei no John como uma fonte. Eu o vi como amigo, e esse foi o meu erro, era uma coisa que o John sabia o tempo todo. Não dá para ser ambos, temos que escolher. E aí que está, os dias de fumar um charuto juntos na avenida Pensilvânia acabaram, o estudo do seu amigo MacNamara prova isso. O jeito que mentiram, esses dias tem que acabar, nós temos que monitorar o poder deles, se não os responsabilizarmos, meu Deus, quem fará isso?

Kay: Nunca fumei um charuto e posso responsabilizar Lyndon, John, Bob ou qualquer um deles, mas não podemos responsabilizá-los senão tivermos um jornal. (...)

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de: *The Post – Guerra Secreta*. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos: Universal Studios 20th Century Fox, 2017. (113 mim.), color.

Ao tentar convencer Key Graham a publicar a matéria, o personagem de Tom Hanks, Ben Bradlee, faz ressoar sentidos de como a imprensa mantinha laços estreitos de amizade com grupos políticos. O discurso faz ecoar um determinado lugar de memória referente a um fato muito corrente até meados do século XIX, ou seja, a imprensa americana era praticamente uma subdivisão de partidos políticos. Embora, os jornalistas tenham rompido esse vínculo ele adquiriu outras formas e continuou existindo, o posicionamento do jornal *Washington Post* até a década de 1970, tal como exposto pelo personagem Ben Bradlee, de confiar e manter um bom relacionamento com políticos para que “possam ir aos mesmos jantares, beber coquetéis e contar piadas (...)”, materializa esses sentidos.

No entanto, a fala em questão assume um posicionamento a favor do jornalismo e de seu dever de monitorar fatos importantes que acontecem em sociedade. Podemos dizer que esse posicionamento se insere em uma formação discursiva (FD) que defende a prática jornalística, sendo que, nessa FD há saberes que remontam a Revolução Francesa (1789) e a Primeira Emenda Norte-Americana (1791).

O congresso não deverá fazer qualquer lei a respeito de um estabelecimento de religião, ou proibir o seu livre exercício; ou restringindo a liberdade de expressão, ou da imprensa; ou o direito das pessoas de se reunirem pacificamente, e de fazerem pedidos ao governo para que sejam feitas reparações de queixas¹.

O enquadramento usado em toda a sequência parte do posicionamento de Ben Bradlee. O foco central das cenas que compõem esse trecho recai sobre ele e seu discurso, Kay Graham o observa, escuta sua história e faz poucos comentários. Todo o trecho é produzido a partir do que se entende por plano americano, o qual mostra os personagens da cintura ou coxa para cima, muito utilizado para mostrar os personagens agindo.

Nas condições de produção da década de 1970, era incomum mulheres no comando, Katherine Graham recebeu o jornal de herança do pai, entretanto ele foi passado ao marido com o casamento e, só após a morte dele, que Kay tem acesso a presidência. A maioria das mulheres da época não tinham empregos tão importantes como o dela. No filme, inicialmente, percebemos a insegurança de Katherine ao lidar com um conselho composto apenas por homens, no entanto, aos poucos, a personagem vai assumindo um posicionamento como sujeito de sua empresa de comunicação.

A próxima sequência discursiva que vamos analisar (SD2) ocorre após a decisão de publicar a matéria referente a Guerra do Vietnã. No entanto, os advogados e a equipe do jornal descobrem que os documentos recebidos pelo *Washington Post* vieram da mesma fonte do *New York Times*, fato que poderia levar o *Post* a ser acusado de conspiração.

Quadro 2: Sequência Discursiva 2 – SD2

Roger: Senhora Graham, oi! Todos nós podemos entender porque o Ben quer publicar e se os documentos tivessem vindo de outra pessoa teríamos como contornar o problema.

Arthur: Eu discordo de você antes e achava até audacioso, mas isto! Se publicarmos sabendo disso será uma irresponsabilidade.

William: Fritz, você concorda?

Fritz: Bom, eu particularmente não gosto da ideia da Kay sendo condenada e ainda tem o problema do prospecto, pelas conversas que eu tive com meus amigos da Crovetti acredito que uma condenação seja qualificada como um evento catastrófico, e devido a probabilidade de um processo agora, Kay, eu poderia...

Kay: Sim, eu entendo, nós temos uma responsabilidade com a companhia, com todos os funcionários e com o futuro do jornal.

Arthur: Exatamente, Kay (...)

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de: *The Post: Guerra Secreta*. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos: Universal Studios 20th Century Fox, 2017. (113 mim.), color.

A sequência descrita acima é feita com a utilização do chamado primeiro plano, ou seja, os personagens são mostrados a partir do busto, Katherine está sentada em uma mesa de jantar e os homens que fazem parte da equipe do jornal estão ao seu redor. Essa forma de constituição inicial da cena contribui para produzir um efeito de conversa mais íntima e consensual, ou seja, todos os homens que compunham a equipe

¹ Texto referente à Primeira Ementa Norte-Americana de 1791.

do jornal, com exceção de Ben Bradlee (Tom Hanks), buscavam convencer Kay Graham a não publicar os documentos.

O posicionamento da equipe sentada ao redor de Kay Graham é a favor do jornal como empresa, por isso os efeitos produzidos com a SD de que Kay teria uma “responsabilidade com a companhia, com todos os funcionários e com o futuro do jornal” estão associados a manter os investidores, os banqueiros, e os investimentos a eles relacionados. Essa é uma questão complexa que o filme aborda, um jornal é uma empresa de comunicação, por isso há muitos obstáculos para se fazer um jornalismo independente do poder político e do poder econômico.

No entanto, temos uma mudança no decorrer da sequência, a filmagem se alterna para Plano Médio (PM). Temos o PM quando Kay Graham se levanta da mesa, nesse momento, vemos o conjunto de elementos envolvidos na ação, ou seja, os personagens (membros da diretoria) e o cenário (interior da sala de jantar). Podemos ver todos os personagens e o desenrolar da ação, mas a única personagem que se movimenta é Katherine Graham, toda a ação é centrada nela, esse fato reforça a importância da personagem. A cena descrita abaixo, SD3, mostra Kay Graham se desvencilhando do conselho e assumindo uma postura e um posicionamento a favor não só do jornal como empresa, mas da própria prática jornalística.

Quadro 3: Sequência Discursiva 3 – SD3

(...)

Kay: Sim, entretanto o prospecto também fala da missão do jornal que é coletar e relatar notícias relevantes, não é?

Fritz: É!

Kay: E lá também diz que o jornal vai ser dedicado ao bem-estar da nação aos princípios de liberdade de imprensa.

Fritz: Tá mais...

Kay: Então, alguém poderia argumentar que os banqueiros foram avisados.

William: Mas, Kay, são circunstâncias extraordinárias.

Kay: Ah são? São para um jornal? Um que cobre a casa Branca do Nixon? Você pode me garantir que podemos publicar sem ameaçar qualquer um dos nossos soldados?

Arthur: Não pode levar em consideração...

Kay: Eu estou falando com o senhor Bradlee agora.

Arthur: Fritz, não pode deixá-la fazer isso, ela não pode.

Fritz: Agora ela pode sim, Arthur, e cabe somente a ela a decisão.

Arthur: Kay, está permitindo que o senhor Bradlee ... que... que ele... que ele arraste você nessa loucura! O legado da companhia está em jogo, se você quiser proteger esse legado...

Kay: Esta companhia está na minha vida há mais tempo que a maioria das pessoas que trabalham lá está viva, eu não preciso de discurso sobre legado. E ela não é mais a companhia do meu pai e nem a companhia do meu marido é a minha companhia e qualquer um que pensa diferente provavelmente não deveria estar na diretoria. Pode me garantir que nós podemos publicar?

Ben: 100%

Kay: Pois muito bem, minha decisão permanece, eu vou para cama.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de: *The Post: Guerra Secreta*. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos: Universal Studios 20th Century Fox, 2017. (113 mim.), color.

Na cena, há um close-up nos personagens de Arthur (Bradley Whitford) e Fritz (Tracy Letts) que mostra a surpresa e espanto dos dois diante da tomada de posição de Katherine em publicar os documentos, mesmo tendo feito um acordo com o banco, o chamado prospecto. No prospecto, há marcações de como a imprensa deve agir, quais são suas características e seu modo de funcionamento, no entanto o posicionamento de Kay relaciona o trabalho da imprensa com os investimentos. Pela cena, percebemos que os interesses do jornal e os interesses dos investidores podem ser contraditórios e entrar em conflito de interesses, mas a personagem mantém seu posicionamento a favor da liberdade de imprensa, liberdade de expressão e a função que tais formas de liberdade exercem no meio social.

Após a publicação dos Documentos do Pentágono, o jornal entra em uma briga judicial contra o Estado e a favor do jornalismo. O posicionamento dominante no filme (FI) é produzido a partir de domínios de saber relacionados à liberdade de expressão e liberdade de imprensa, por isso, podemos dizer que a produção de sentidos no filme se insere em uma formação discursiva a favor da prática jornalística. Esses saberes associados ao jornalismo são sustentados por um lugar de memória que remonta a Primeira Emenda, ou seja, saberes da imprensa perante a democracia.

Conclusões

Buscamos, neste trabalho, expor um gesto de interpretação do filme *The Post – Guerra Secreta* (2017), de Steven Spielberg, a partir da teoria da Análise de Discurso e mostrar o funcionamento de alguns elementos da linguagem cinematográfica. Nossa reflexão abordou o jornalismo a partir de suas condições de produção, buscou mostrar que um jornal é também uma empresa de comunicação e a forma como as narrativas em circulação na imprensa envolve sempre um posicionamento determinado. No filme em questão, a produção de tais efeitos de sentido foi feita a partir da utilização de recursos específicos da linguagem cinematográfica, tais como: cenas, planos específicos, enquadramento, modo de filmar etc.

Acreditamos ser possível desenvolver essa reflexão em sala de aula, ou seja, utilizar o filme, abordar a linguagem cinematográfica, para discutir sobre a prática jornalística e sua importância em uma sociedade democrática. O cinema, assim como qualquer manifestação artística, pode nos ajudar a entender a complexidade e a contradição das relações existentes. Nesse sentido, a narrativa cinematográfica, composta de imagens, luz e som, pode provocar o aluno enquanto sujeito espectador e fazê-lo assumir posicionamentos diversos diante da realidade que o cerca.

Referências

BERGER, Christa. Eliane Brum e os que defendem a volta da ditadura. In: FLORES, Giovanna G Benedetto, et al. **Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia** - volume 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

BRUM, Eliane. **Brasil, construtor de ruínas** – Um olhar sobre o país, de Lula a Bolsonaro. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2019.

CARNEIRO, Raquel. Filme ‘The Post’ passa longe de ser ‘fake news’. **Veja**, [s. l.], p. 1-1, 08 fev. 2018. Semanal. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/e-tudo-historia/filme-the-post-passa-longe-de-ser-fake-news/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do Discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. A disputa pela fala jornalística: empresas, profissionais e ativistas na querela das fake news. In: **Análise de Discurso em rede**: cultura e mídia – volume 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al].

PRIMEIRA Emenda à Constituição dos Estados Unidos. 2021. Elaborada por Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_Emenda_%C3%A0_Constitui%C3%A7%C3%A3o_dos_Estados_Unidos#cite_note-amnd01-4. Acesso em: 19 set. 2021.

OLIVEIRA, Rodrigo Santos de. A relação entre a história e a imprensa, breve história da imprensa e as origens da imprensa no Brasil (1808-1930). **Historiae**, Rio Grande, p. 125-142, 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6828/2614-7224-1-PB.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

SCHUDSON, Michael. O modelo americano de jornalismo: exceção ou exemplo? **Comunicação & Cultura**, [s. l.], n. 3, p. 115-130, 2007.

THE Post: Guerra Secreta. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos: Universal Studios 20th Century Fox, 2017. (113 mim.), color.

XAVIER, Ismail. Apresentação. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema** (antologia). Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Guerra, 2018.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTITÁRIAS DO PROFESSOR NAS OBRAS CINEMATOGRAFICAS *ESCRITORES DA LIBERDADE E SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS*

<https://doi.org/10.54176/HYTT2479>

Andrei Ribeiro (UNICENTRO)
Cláudia Maris Tullio (UNICENTRO)
Cindy Mery Gavioli-Prestes (UNICENTRO)

Introdução

A figura do professor e a atividade docente têm sido ressignificadas de diversas formas nas sociedades contemporâneas. Ancoradas, muitas vezes, em visões estereotipadas e particulares, essas representações acabam por se inculcar nos indivíduos, impulsionando novas reproduções em um ciclo que parece distante do fim. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar de que forma a identidade docente é construída e representada nas obras cinematográficas “Escritores da Liberdade” (2007) e “Sociedade dos Poetas Mortos” (1989), visando o rigor teórico metodológico e promovendo o diálogo entre autores pertinentes ao tema.

Apoiaremos-nos nos estudos identitários de Hall (2019), que define a identidade do sujeito pós-moderno como instável e fragmentada, composta não por uma, mas por diversas identidades. Nesse sentido, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.” (HALL, 2019, p. 12), ou seja, o processo de identificação torna-se contínuo, passando por modificações à medida que os sujeitos são atravessados por novos discursos e representações. Encarar a identidade sob este prisma nos permite analisar de que forma as identidades construídas e representadas no cinema são conflituosas e inacabadas. Ademais, também se torna possível focalizar como a identidade docente choca-se com as demais identidades que formam o sujeito e como, nas narrativas fílmicas, são priorizadas em detrimento de outras.

Além dos estudos de Hall, também nos apoiaremos na Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici (1978). Conforme Sêga (2000, p. 128),

[a]s representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem.

Dessa forma, as representações sociais agem como um sistema de significação sobre a realidade e sobre os indivíduos que a permeiam. Para Moscovici (1978), as representações sociais possuem uma dimensão dupla, formada pela relação entre sociedade-sujeito. Logo, estas contribuem para que as relações sociais se estabeleçam e

se perpetuem. Conforme o autor, é importante que se encare a representação social de forma ativa, pois, a cada nova representação, ocorrem reformulações e remodelações sobre aquilo que é representado de acordo com a posição social de quem produz a representação. Essas remodelações, por sua vez, são apreendidas pelos sujeitos e acabam por se tornar “*uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos*” (MOSCOVICI, 1978, p. 26, grifos do autor). Assim, as representações sociais acerca do professor e de suas práticas agem como um mecanismo que antecipa e regula seus modos de agir para que esteja em consonância com o modelo ideal socialmente representado.

Ainda pensando na Teoria das Representações Sociais, podemos entender também o cinema como um sistema de representação, promotor de sentidos, capaz de modificar e contestar identidades e estruturas sociais diversas através de seus discursos (CODATO, 2010). As narrativas cinematográficas, nessa perspectiva, permitem que o sujeito relacione os eventos que se passam na tela à sua própria realidade, de acordo com o lugar social que ocupa. Para Codato (2010, p. 50) toda e qualquer obra cinematográfica “vem carregada de ideologia e encontra um espectador que também carrega consigo toda uma história de vida, sua própria maneira de decodificar os sentidos produzidos pela obra; de compreender, assimilar e reproduzir uma ideologia.” Logo, podemos inferir que diferentes obras cinematográficas recebam diferentes sentidos e interpretações, de acordo com o público que as recebe.

Os filmes selecionados para esta pesquisa se caracterizam como criações *hollywoodianas* fortemente impulsionadas por fins mercadológicos. Porém, ao encarar a linguagem cinematográfica como produtora de significados e ao assumir seu caráter de interferência na realidade social, permitimos que se tornem, assim, objetos de análise mais profundos e que propiciem a reflexão sobre os objetivos aos quais nos propomos.

Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como é construída e representada a identidade docente nas obras cinematográficas “Escritores da Liberdade” (2007) e “Sociedade dos Poetas Mortos” (1989). Delineamos como objetivos específicos analisar como a atividade docente e o papel do professor é compreendido nos referidos filmes, levando em conta o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos; observar como os professores são representados tanto por seus alunos quanto por colegas de profissão; averiguar de que forma suas paráticas são recepcionadas pela comunidade escolar e entender como essas representações impactam a realidade social e a forma como o professor é visto nas sociedades contemporâneas.

Para isso, esta pesquisa assume um caráter bibliográfico, pautada na teorias de Hall (2019) e Moscovici (1978), além de outros autores pertinentes. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 186), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.” Além disso, conforme as autoras, também permite novas abordagens sobre um mesmo objeto de estudo, permitindo que se chegue à conclusões

inovadoras. Também se caracteriza como uma pesquisa documental no que concerne à análise fílmica anteriormente proposta e qualitativa ao buscar a compreensão e reflexão sobre as informações coletadas.

A identidade do sujeito

O entendimento e a reflexão sobre a formação identitária dos sujeitos vem ganhando novos delineamentos, sobretudo na perspectiva dos estudos culturais. Um grande expoente dessa vertente de análise é Stuart Hall, proponente de uma teoria identitária calcada em aspectos históricos e sociais. Para ele, averiguar a formação identitária torna-se relevante uma vez que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado.” (HALL, 2019, p. 9). Segundo o autor, as transformações recorrentes na realidade social acabariam por estabelecer uma “crise identitária” e ela própria seria parte desse processo de mudança.

Apartir de suas observações, Hall divide a construção identitária em três concepções distintas. A primeira refere-se àquilo que ele nomeia como sujeito do iluminismo (HALL, 2019). Nessa perspectiva, o sujeito é movido pela razão, unificado e coerente, sem qualquer conflito identitário. Além disso, sob essa perspectiva, o sujeito não sofre qualquer modificação ao longo de sua vida, permanecendo o mesmo. A segunda concepção, denominada sujeito sociológico, salienta que a identidade se constrói na interação social. A saber, “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2019, p. 11).

A terceira e última concepção, presente na contemporaneidade, denomina-se sujeito pós-moderno ou fragmentado. De acordo com essa concepção, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos de sua vida, de acordo com as situações que vivência, as ideologias pelas quais é interpelado e os papéis sociais que desempenha. Assim, a identidade estável dá lugar a um processo de identificação, uma celebração móvel (HALL, 2019) que se reinventa continuamente.

Ao retomar o pensamento de Laclau (1990), Hall argumenta que um dos traços responsáveis por estabelecer a(s) identidade(s) é a diferença. Assim, um sujeito sempre se constitui em oposição a outro e isso se dá tanto histórica quanto socialmente. Nesse sentido, formam-se diferentes posições de sujeito, ocasionando antagonismos sociais entre as identidades já existentes na sociedade e aquelas que emergem a todo instante, “que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns no mundo globalizado.” (HALL, 2019, p. 52).

Articulada à noção de identidade, mobilizamos também, o conceito de representação social. Se por um lado a identidade diz respeito ao processo de construção identificacional individual, a representação social se faz no coletivo, no imaginário de

uma comunidade e, muitas vezes, no senso comum. Émile Durkheim foi o primeiro a propor o termo representação coletiva, enfatizando a especificidade do pensamento coletivo em relação ao pensamento individual (MOSCOVICI, 1978; CODATO, 2010). Para ele, a representação individual não se reduziria à atividade cerebral que a fundamenta, mas deveria ser considerada como um fenômeno psíquico. Da mesma forma, a representação coletiva não se limitaria à soma das representações individuais de um grupo. Assim,

[a]o fazer creditar a existência de uma suposta consciência coletiva que organizaria o mundo sensível comum, Durkheim afirma que as representações, manifestações dessa consciência comum, fundamentam-se a partir de certos hábitos mentais; certas categorias que existiriam com relativa autonomia e que, ao atuarem entre si, se modificariam. Durkheim dá, a essas representações coletivas, o nome de *fato social*. (CODATO, 2010, p. 48).

Dessa forma, os estudos sociais objetivavam elaborar um discurso científico que superasse as imprecisões existentes no senso comum, colocando a coletividade como princípio para a compreensão do sujeito como ser social (CODATO, 2010).

Serge Moscovici (1978) salienta que as representações sociais acontecem no social e no exterior, modelando-os à medida que os sujeitos estabelecem novas relações e interações sociais. Não obstante, ao mesmo tempo em que representa um dado objeto, ela também o reformula. Nesse sentido, a representação social torna-se uma modalidade de conhecimento que visa estabelecer comportamentos e comunicação entre os sujeitos. (MOSCOVICI, 1978).

A esse respeito, Sêga (2000) argumenta que, à medida que são produzidas, as representações sociais se tornam um tipo de linguagem comum a um grupo, isto é, dado o lugar que cada sujeito ocupa, bem como os papéis sociais que desempenha, é comum que represente determinados objetos a partir de suas percepções particulares. Consequentemente, aqueles que ocupam lugares semelhantes também o farão, criando assim um código articulado e contextualizado (CRUSOÉ, 2004), mantido pelo grupo em questão, que exprime os problemas e situações a eles particulares. Em virtude disso, paralelamente ao movimento de representação, também ocorre um movimento de qualificação (MOSCOVICI, 1978), sobretudo quando outros sujeitos são representados.

Essa qualificação, por sua vez, propicia o que Jodelet (2001) nomeia como “cristalização das condutas”, ou seja, através dos meios de comunicação de massa, representações sociais são articuladas a outras e passam a afetar diretamente a realidade social. Logo, a sociedade passa a conceber tais representações como modelos a serem seguidos, predizendo e antecipando comportamentos e práticas de diferentes sujeitos.

A partir dessas considerações, entendemos o cinema como um sistema de representação em potencial, visto que toda obra carrega ideologias (CODATO, 2010) e defronta-se com espectadores que também possuem seus próprios posicionamentos

e, por essa razão, pode afetar diretamente a realidade social, inculcando determinados comportamentos e contestando outros já estabelecidos.

Propomo-nos, então, a analisar as obras cinematográficas “Escritores da Liberdade” (2007) e “Sociedade dos Poetas Mortos” (1989). Vale reassaltar que as obras em questão representam professores e contextos escolares diferentes mas que, ainda assim, se aproximam em muitos aspectos. Levantamos, principalmente, a reflexão sobre a “função social” do professor (Iza *et al.*, 2014) mobilizada nos referidos filmes, além das representações que o próprio docente faz de suas práticas (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005), encarando o exercício, muitas vezes, de maneira romântica e idealizada. Ademais, também é relevante refletir sobre as representações que o restante da sociedade faz sobre estes e suas ações, ora os desqualificando e depositando todos os problemas da escola sobre suas figuras (GERALDI, 2014), ora os colocando como heróis missionários movidos por um espírito de bondade e abnegação (HOLLEBEN [20??]).

É necessário levar em conta, também, a questão do gênero nas representações docentes selecionadas (BORGES, 2012), uma vez que podem antecipar determinadas ações e atribuir novos papéis. Nessa perspectiva, entendemos que as expectativas colocadas sobre a prática de uma professora não são as mesmas depositadas sobre as de um professor. Igualmente, o sinônimo da profissão como espírito missionário (HOLLEBEN [20??]) se evidencia, com maior expressão, nas práticas da docente mulher.

Além disso, os diferentes contextos escolares também devem ser considerados nessas representações, pois, se de um lado, em “Escritores da Liberdade”, temos uma escola localizada na periferia norte-americana e marcada por diferentes tipos de violência, por outro, em “Sociedade dos Poetas Mortos”, encontramos uma escola de elite concebida como espaço de disciplina e controle (FOUCAULT, 2014), o que interfere diretamente nos comportamentos de nossos objetos de análise.

A identidade docente em duas obras cinematográficas

Em 1989, chegava aos cinemas norte-americanos a obra intitulada “Sociedade dos Poetas Mortos”, dirigida por Peter Werl e protagonizada por Robin Williams. Na narrativa, um grupo de estudantes de um tradicional colégio interno frequentado pela elite norte-americana, inspirado pelas aulas de um novo professor de inglês, passa a questionar as estruturas existentes na instituição. Não demora para que os demais professores e diretores do local avaliem a postura de John Keating e suas práticas para com os alunos como negativas, capazes de desestabilizar a ordem e instigar à indisciplina.

Assim que Keating, interpretado por Robin Williams, inicia suas aulas, a sensação de estranhamento por parte dos estudantes é perceptível. Acostumados a um modelo de ensino tradicional e mecânico, no qual o professor é detentor de todos os conhecimentos

e os alunos meros receptáculos, encaram as propostas, que priorizam sua autonomia, com estranhamento e resistência. Nesse ponto, podemos perceber como o espaço escolar apresentado na obra concatena-se com os postulados de Foucault (2014), ao concebê-lo como um ambiente de controle e disciplina, destinado a moldar os sujeitos para a vida em sociedade, e como interfere diretamente na conduta dos que ali estão inseridos. Conforme o filósofo francês “o internato aparece como regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito” (FOUCAULT, 2014, p. 139). Isso se dá uma vez que, conforme ele, algumas práticas de disciplina necessitam de um espaço específico, protegido e fechado em si mesmo. Dessa forma, é menos provável que os corpos que devem ser disciplinados sofram interferências externas que impeçam esse processo. Ademais, essa docilização dos corpos também necessita

evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas, analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias [...]. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. (FOUCAULT, 2014, p. 140).

Em outras palavras, o espaço disciplinar visa analisar os comportamentos de seus indivíduos para que estejam em conformidade com o que é proposto, bem como para excluir e/ou moldar todas as práticas e posicionamentos que vão de encontro a ele. Na Academia Dalton, instituição existente na narrativa filmíca, os alunos devem interagir e se comportar de acordo com os padrões socialmente aceitos no local, a começar pelas roupas: devem usar uniformes idênticos e sempre bem arrumados. Nos momentos de lazer, é necessário priorizar atividades que ampliem sua bagagem cultural e seus conhecimentos, evitando tudo aquilo que interfira negativamente – e, nesse contexto, qualquer coisa desaprovada pelos dirigentes da instituição é considerada negativa – em sua formação. Na sala de aula, devem sentar-se com as costas eretas e falar somente mediante a permissão do professor; conversas paralelas não são permitidas e todas as informações proferidas pelos professores devem ser aceitas como verdades absolutas. Consequentemente, não há espaço para questionamentos, para exercícios críticos ou para qualquer tipo de independência. Além disso, a prática docente também é vista como uma atividade tecnicista, descartando a investigação, a pesquisa e o entendimento sobre as particularidades de cada turma.

John Keating, ao propor que seus alunos desenvolvam sua autonomia, pensem de forma crítica e por conta própria, interfere diretamente nesse sistema e passa a ser representado negativamente. Essas representações estão fortemente atreladas às percepções particulares e individuais que cada sujeito possui acerca do mundo e dos demais sujeitos que o compõem. Conforme Sêga (2000), as representações sociais formam um tipo de linguagem entre os membros de um determinado grupo da sociedade e, através delas, estes criam uma forma de se exprimir problemas comuns a eles, além de permitir avaliar e classificar outros sujeitos que estão fora desse grupo.

Articulando-se a isso, Moscovici (1978) salienta que, ao representar o sujeito, quer seja positivamente, quer seja negativamente, ocorre um movimento de qualificação, propiciado pela própria conduta e posição ocupada por quem o faz. Dessa forma, ao representar Keating e suas práticas negativamente, os outros professores da instituição projetam suas impressões pessoais e esperam que a personagem esteja em conformidade com aquilo que pensam e acreditam, criando a oposição entre *ele* e *nós*. Assim, *nós* refere-se ao grupo de professores tradicionais e mecanicistas que apenas transpõem seus conteúdos, enquanto *ele* designa o Outro, isto é, aquele que está em desacordo com as impressões e crenças do grupo dominante.

Não obstante, tal representação também acaba por demarcar suas identidades em oposição à de Keating. Enquanto Keating assume uma identidade sociológica (HALL, 2019), constituindo-se como sujeito e como professor à medida que interage com seus alunos, os demais professores circunscrevem-se no que Hall (2019) chama de sujeito do iluminismo, ou seja, são movidos pela razão, pela consciência e pela ação e entendem suas identidades como totalmente formadas, centradas e unificadas. Nessa perspectiva, o sujeito não sofre influências externas em seu processo de construção identitária e permanece o mesmo durante toda a sua vida.

A mesma concepção de identidade também é assumida pelos alunos da Academia Dalton no início da narrativa filmica. Assim como os professores, inicialmente, representam Keating e suas práticas negativamente. Isso acontece uma vez que cada sujeito se encontra em um “mundo fechado” e espera de outros sujeitos comportamentos que corroborem as ideias preconcebidas que faz sobre eles (SÊGA, 2000). Em outras palavras, podemos afirmar que os alunos representam Keating negativamente ao perceberem que sua postura, suas práticas e a relação que estabelece com eles destoam do modelo com o qual tiveram contato durante a vida escolar e, por consequência, com o qual estão acostumados.

Entretanto, diferentemente dos professores, os alunos passam por um movimento de (re)construção identitária a partir das abordagens de Keating em sala de aula. Abandonando suas identidades estáveis e unificadas, estes redefinem seus interesses e suas condutas e passam a agir com maior autonomia e independência ao integrar a Sociedade dos Poetas Mortos, um grupo que tem como objetivo colocar em prática a filosofia do *carpe diem*, isto é, aproveitar o momento presente da melhor forma possível. Um forte exemplo dessa (re) construção é a personagem Neil Perry, interpretado por Robert Sean Leonard. Membro de uma família influente, Neil é incentivado a seguir os passos do pai e se tornar um médico importante. Porém, ao conhecer Keating e se deparar com possibilidades até então desconhecidas, o jovem descarta essa ideia e decide se tornar ator, mesmo contrariado pelo pai, e é justamente na (re)construção identitária de Neil que se encontra o problema da representação social docente da obra.

Keating insiste para que Neil siga seu desejo de atuar, mas o pai o proíbe logo após sua primeira apresentação em uma peça de teatro, o que resulta em um acontecimento

trágico e irremediável: o suicídio do garoto. O ocorrido culmina na demissão de Keating e acaba por enfatizar a oposição *nós-ele*, colocando *ele* como o principal responsável pela tragédia e acaba por evocar um discurso de culpabilização docente (IZA *et al.*, 2014), ignorando por completo os outros problemas existentes nas diferentes instâncias daquele contexto escolar para inculcar na figura docente a responsabilidade definitiva sobre o ocorrido.

Ao assumirmos a perspectiva do cinema como um sistema de representação e de interferência direta na realidade social, percebemos a necessidade de problematizar representações como a de Keating. Segundo Geraldi (2014), ao reconhecer a existência de problemas no cenário educacional, a sociedade mobiliza formas de desqualificação docente e coloca o professor como seu principal responsável. Problemas de infraestrutura, de desvalorização profissional e semelhantes não são considerados nesse processo, pois, apontando-se os culpados, é de se esperar que suas condutas melhorem e que as adversidades observadas sejam vencidas.

Assim como ocorre na obra analisada, a culpa recai sobre os ombros do Outro e, em ambos os casos, o Outro diz respeito ao professor que prioriza a formação crítica e consciente de seus alunos, que os orienta a entender e contestar estruturas sociais desiguais e não apenas se adaptar a elas. Ademais, se o cinema constrói, reproduz e modifica a realidade social (CODATO, 2010), representações sociais como a de Keating impulsionam novos questionamentos sobre a real função social do professor (IZA *et al.*, 2014), e sobre o que se espera dele. Ademais, nos faz pensar até onde vai o papel do professor e até que ponto este deve se envolver na vida e nos problemas de seu alunado para além do espaço escolar.

Em confluência às representações observadas na obra Sociedade dos Poetas Portos, verificamos uma situação similar em Escritores da Liberdade, filme de 2007, dirigido por Richard LaGravenese e protagonizado por Hilary Swank. O filme é baseado em fatos e adapta o livro “O Diário dos Escritores da Liberdade: como uma professora e 150 adolescentes usaram a escrita para mudar a si mesmos e o mundo ao seu redor”. Apesar de se tratar de uma história real, entendemos que o filme realiza adaptações em diversos eventos e enfatiza o sucesso das atividades desenvolvidas pela professora.

Na história, acompanhamos Erin Gruwell e os desafios de seu primeiro ano como professora de inglês. Todavia, diferentemente da Academia Dalton, presente na obra analisada anteriormente, o Colégio Wilson localiza-se em uma região periférica dos EUA, marcada por intensos conflitos raciais e pela violência entre gangues. É nesse cenário que Gruwell percebe como a prática docente é permeada por desafios inimagináveis e como cada sala de aula é um universo único e particular. Ao defrontar-se com uma turma considerada problemática e desinteressada pelos demais professores, a personagem passa a questionar suas próprias impressões em relação ao ensino.

Iza *et al.* (2014) apontam que o “ser professor” e, nesse sentido, também destacamos o “tornar-se” professor, são construções alicerçadas em um longo processo

de formação e assimilação do que realmente significa a prática docente. Uma professora em início de carreira, como a apresentada na referida obra, ainda está “aprendendo” a agir no ambiente escolar e o fato de estar em contato com uma turma de características complexas coloca em atrito aquilo que julga saber sobre a docência e aquilo que realmente está envolvido no ofício. Em outras palavras, podemos entender que um professor iniciante possui uma forma romantizada e, muitas vezes, equivocada de representar o contexto escolar e suas vivências. Ademais, a inversão de papéis – de aluno a professor – também impacta a prática em sala de aula, visto que agora os problemas e responsabilidades existentes na atividade docente deixam a teoria para se tornarem concretos. Não obstante, assumir uma identidade docente evoca uma construção social integrada por diversos fatores, como as experiências e percepções que o sujeito traz consigo, além das representações que faz acerca de si mesmo e da prática (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005).

No caso de Gruwell, a questão do gênero também deve ser levada em conta na construção e na representação de sua identidade docente, bem como em sua atuação no contexto escolar (BORGES, 2012), além das outras identidades que ocupa – filha e esposa, concomitantemente. Subestimada pelos demais professores e até mesmo pelo pai e pelo esposo, Erin enfrenta um conflito identitário e acaba “abandonando” as demais identidades para se realizar profissionalmente e impactar a vida de seus alunos.

À medida que (re) conhece os problemas e as dificuldades aos quais estão expostos, ela passa a utilizar abordagens que vão de encontro à realidade por eles vivida, a fim de diminuir a hostilidade existente na sala de aula e transformá-la em um ambiente de respeito às pluralidades. Conforme suas práticas apresentam resultados, Gruwell se envolve cada vez mais com seus alunos e, nesse ponto, verificamos que a representação da professora na produção em questão também é romantizada. Ao colocar sua identidade docente em destaque e em detrimento de outras, a obra reforça uma visão romântica e estereotipada do trabalho docente, representando-o como sinônimo de sacerdócio e de espírito missionário, movido pela abnegação e por outras virtudes próprias da profissão (HOLLEBEN [20??]). Da mesma forma, também representa mitos já conhecidos no que se refere ao ofício, como abdicar da vida pessoal para obter sucesso na vida profissional, além da ênfase em fatores emocionais na relação professor-aluno (BORGES, 2012).

Da mesma forma, a representação social presente na obra acaba por estabelecer um modelo de “professor ideal”. Esse modelo, por sua vez, serve como uma forma de prever e antecipar os atos de sujeitos praticantes do ofício (MOSCOVICI, 1978) e, portanto, professores que não estejam em acordo com os moldes estabelecidos passam a ser considerados maus professores. Esse processo relaciona-se àquilo que Jodelet (2001) nomeia como “cristalização das condutas”. Através da linguagem dos meios de comunicação de massa – dentre eles, o cinema – as representações se materializam, articuladas por elementos afetivos, mentais e sociais que passam a afetar diretamente a realidade. Dessa forma, a sociedade espera que o professor aja de um determinado modo, mas não leva em conta que cada educador está inserido em um contexto

diferente, estabelecendo contato com alunos de características diferentes e enfrentando problemas de diferentes naturezas.

E, assim como ocorre em *Sociedade dos Poetas Mortos*, as práticas de Gruwell são recepcionadas e representadas negativamente por seus colegas e alunos e, novamente, *elas* opõem-se a *eles*. Enquanto os demais professores não observam razões concretas para se acreditar em uma turma complicada, os alunos se mostram resistentes à intervenções da educadora. Crusoé (2004), retomando o pensamento de Abric (1994), argumenta que isso acontece visto que uma representação social se constrói em um sistema contextualizado, ou seja, leva em conta o lugar social e ideológico ocupado pelo grupo de quem surge determinada representação. Logo, os professores elaboram uma representação negativa acerca das práticas de Gruwell porque outros profissionais não obtiveram sucesso com a turma em questão e os alunos, por sua vez, criam sua representação a partir do estranhamento que sentem em relação às suas abordagens, uma vez que não tiveram contato com professores que, de fato, se interessassem por sua formação.

Através de um projeto de letramento no qual os alunos deveriam escrever suas vivências em um diário, Gruwell consegue modificar não só o seu cotidiano como o de boa parte da escola, evidenciando a importância de atividades contextualizadas e impulsionando o desenvolvimento crítico dos estudantes. Além disso, o projeto de letramento também age como uma forma de construção de conhecimento coletiva e a atividade de escrita apresenta um sentido real e concreto para o alunado (CORREIA, 2016): permitir que expressem os conflitos e as dificuldades por eles vivenciadas, sem medo de julgamentos e/ou avaliações. Ademais, os alunos também passam por um processo de (re) construção identitária e as representações que a comunidade escolar tem sobre eles também se modificam. Prova disso é o fato de estudantes de outras classes solicitarem transferência para a turma de Gruwell no decorrer da narrativa.

A própria Gruwell também sofre um movimento de (re) construção identitária a partir das experiências vividas na sala de aula, no entanto, nesse caso, o ocorrido pode ser encarado sob uma perspectiva problematizadora. A professora abandona suas identidades conflituosas e opostas e a torna unificada em torno de um único objeto e objetivo: lecionar para seus alunos. Assim, Gruwell desloca-se da categoria de sujeito fragmentado (HALL, 2019), para sujeito sociológico (HALL, 2019), haja vista que sua nova identidade se desenvolve no contato e a interação professor-aluno.

Nesse sentido, percebemos como as duas obras aproximam-se em alguns pontos, mas divergem em outros. Enquanto vemos uma representação romantizada e heroica (HOLLEBEN [20??]) de Gruwell, na qual sua identidade docente é priorizada e enfatizada durante toda a narrativa, temos um Keating incógnito, visto que não tomamos conhecimento sobre sua vida fora da instituição e a ênfase da obra se encontra centrada no impacto de suas atividades sobre os alunos. É necessário levar em conta, também, os contextos em que cada um se insere, sejam sociais ou históricos.

Keating encontra-se em uma escola particular, no final da década de 1980. Muitos dos papéis que atribuímos – ou deslocamos – do exercício docente na contemporaneidade sequer eram imaginados naquele contexto. Igualmente, a identidade do professor não era compreendida a partir de seu processo de formação, (re) construída em suas práticas e nas diferentes demandas com a quais poderia se deparar durante a vida profissional (IZA *et. al*, 2014), mas entendida como um conjunto de técnicas e como mera detenção e transposição de conteúdos. Também vale refletir sobre as exigências da iniciativa privada, depositadas sobre seu ofício e reguladoras de suas práticas.

Gruwell, por outro lado, se insere em um período de transformações, no qual o papel docente passa a receber novos contornos. A história ambienta-se no ano de 1994 e já é possível verificar uma recorrente preocupação com um ensino significativo e crítico, formador de cidadãos. Por outro lado, precisa lidar com problemas que não são familiares a Keating, tais como a sucateação da escola, a constante violência à qual seus alunos são submetidos e o descrédito a eles atribuído.

Todavia, os dois docentes representados rememoram uma figura mítica e heroica do professor, que deposita sobre o seu desempenho a responsabilidade de contestar e modificar estruturas sociais, desconsiderando por completo os inúmeros problemas que perpassam os diferentes contextos escolares. Representações como as analisadas nesse trabalho são um convite à reflexão sobre a prática docente, mas também, um combustível à problematização sobre a forma como o professor é visto e aos papéis que são atribuídos a ele na sociedade. A modificação real e concreta de uma sociedade desigual só acontecerá quando a categoria for, de fato, valorizada, não necessitando o uso de capas e o desenvolvimento de super poderes para o exercício da profissão.

Considerações finais

Não há dúvidas de que o cinema e outros produtos culturais perderam o caráter exclusivo de formas de entretenimento para se tornar objetos de profícua reflexão. No trabalho em questão, ao analisarmos a construção e a representação docente nas obras cinematográficas “Escritores da Liberdade” (2007) e “Sociedade dos Poetas Mortos” (1989), percebemos pontos que tanto as aproximam quanto distanciam.

Apesar de representarem contextos históricos e sociais diferentes, verificamos que ambos enfatizam a atividade e a identidade docente em detrimento de outros papéis sociais desempenhados pelos sujeitos. Além disso, ao representarem o docente como um herói missionário (HOLLEBEN [20??]), estereotipam o exercício da profissão ao mesmo tempo em que desconsideram que uma infraestrutura digna, valorização profissional e outros fatores igualmente relevantes angariam o sucesso do professor.

Em outras palavras, representações como as analisadas neste artigo, colocam o professor como único responsável pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, ao se caracterizarem como obras *hollywoodianas*, impulsionadas por fins mercadológicos e distribuídas em larga escala, acabam por impactar com maior

intensidade a realidade social, fomentando questionamentos sobre a derradeira função social do docente (IZA *et al.* 2014) e antecipando suas ações. Dessa forma, o docente da narrativa fílmica torna-se um modelo a ser seguido, independentemente das especificidades às quais cada profissional está exposto.

O que fica claro, portanto, é que representações como essas devem ser recepcionadas de forma crítica, problematizadora e contextualizada para que, através delas, a percepção de que a atividade docente necessita de condições dignas ao invés de super poderes se torne cristalina nas sociedades contemporâneas.

Referências

BORGES, F. T. A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência. **Cadernos Cedes**, v.32, n. 88, Campinas, p. 303-317, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 02 ago. 2021.

CODATO, H. Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis. **Verso e Reverso**, v. 24, n. 55, p. 47-56, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/44>. Acesso em 02 ago. 2021.

CORREIA, K. Projetos de Letramento no ensino médio: novas perspectivas e desafios. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00259.pdf>. Acesso em 02 ago. 2021.

CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano 2, n.2, Vitória da Conquista, p. 105-114, jan./jul. 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em 02 ago. 2021.

ESCRITORES da Liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Estados Unidos: Paramount Pictures Studios, 2007, *online* (2ho4min). Baseado no livro “O Diário dos Escritores da Liberdade: como uma professora e 150 adolescentes usaram a escrita para mudar a si mesmos e o mundo ao seu redor”, de Erin Gruwell.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, São Paulo, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HOLLEBEN, I. M. A. D. S. **Cinema e Educação: Diálogo Possível**. [20??]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>. Acesso em 02 ago. 2021.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 8, n. 2, p. 273-292. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339>. Acesso em 02 ago. 2021.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, UERJ, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SÊGA, R. A. O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, v. 8, n. 13. Porto Alegre, jul. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6719/4026>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. Direção: Peter Werl. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Pictures, 1989, *online* (2ho8min).

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE SEU ENSINO

<https://doi.org/10.54176/MYPU5031>

Raiane Aparecida Vicente Marcondes (UNICENTRO)
Cindy Mery Gavioli-Prestes (UNICENTRO)
Cláudia Maris Tullio (UNICENTRO)

Introdução

A partir de uma experiência pessoal e de algumas observações durante a vida escolar, foram presenciadas situações em que os alunos não se sentiam livres para se expressar em sala de aula e o motivo disso era o fato de professores corrigirem a todo o momento a forma de falar do aluno. Como consequência, o aluno sentia-se mal por ter uma linguagem diferente do professor e optava por não expor suas ideias. Além disso, durante a graduação, também foi percebido que alguns falantes não sabiam da existência da Sociolinguística e suas contribuições acerca do estudo da língua. Esses foram alguns dos aspectos que motivaram nossa pesquisa a qual está sendo realizada dentro do programa de iniciação científica.

Neste trabalho, trazemos um recorte de nossa pesquisa e pretendemos discutir algumas questões acerca do ensino e da valorização da variação linguística no contexto escolar, a partir de autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Bagno (2004, 2007) e Cyranka (2013, 2015).

Tendo em vista as reflexões feitas sobre o papel do docente e da escola, verificamos que é possível realizar um trabalho significativo com essa temática, de forma a promover a ampliação das competências linguísticas do aluno e a valorização das variedades linguísticas presentes na escola, que é considerada uma comunidade de fala não familiar ao falante. Dessa forma, contribuí com a valorização do aluno, já que sua variedade linguística passa a ser respeitada.

Diante do exposto, nossa pretensão neste trabalho é apresentar um recorte de nossa pesquisa de iniciação científica, com o intuito de refletir, a partir de diferentes autores, a importância de se ter um ensino e discussões acerca da variação linguística na escola.

A Sociolinguística Variacionista e o ensino de língua portuguesa

A Sociolinguística é um ramo da Linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Nesse ramo, a língua é estudada como um fenômeno social que apresenta variedades em seu uso. Cezario e Votre (2008, p. 141) definiram a Sociolinguística como: “(...) uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações

entre as estruturas linguísticas e os aspectos sociais e culturais da produção linguística”. Desse modo, para a Sociolinguística, em especial a Sociolinguística Variacionista (ou laboviana), a variação e as mudanças são características essenciais da língua, portanto devem ser sempre levadas em consideração na análise linguística.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o ponto de partida dos estudos sociolinguísticos é a comunidade linguística, que se define como um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham normas relacionadas ao uso linguístico. Em uma comunidade de fala é possível observar as diferentes formas linguísticas, as quais são chamadas de “Variantes Linguísticas” que, segundo Tarallo (1986, p. 8), diz respeito às: “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Segundo Bagno (2007), dizer que a língua apresenta variação é dizer que ela é heterogênea, característica própria de toda e qualquer língua natural, ou seja, as línguas apresentam variedades em seu uso.

Levando em consideração Bagno (2007) e Ilari e Basso (2012, p. 181), elaboramos o seguinte quadro com os tipos de variação:

Quadro 1: As variações linguísticas

Variação Diacrônica ou Histórica	Variação ou mudança verificada ao longo do tempo. Ex.: vossa mercê > você.
Variação Diatópica ou Geográfica	Variação observada a partir do local de fala do falante. Ex.: mandioca (sul do Brasil) x macaxeira (nordeste brasileiro)
Variação Diastrática ou Social	Variação que ocorre de acordo com o grupo social. Ex.: nós (grupo menos escolarizado) x nós (grupo mais escolarizado)
Variação Diafásica ou Estilística	Variação de acordo com o estilo de fala. Ex.: Fala, cara! Tudo belezinha? (informal) x Bom dia! Como vai? (formal)
Variação Diamésica	Variação existente entre a língua falada e a língua escrita. Ex.: falaro (oral) > falaram (escrita); pono (oral) > pondo (escrita).

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base em Bagno (2007, pp. 46-47) e Ilari e Basso (2012, p. 181)

Nas sociedades, existem as variedades de prestígio e as variedades não prestigiadas, na qual está a norma culta¹ (ou língua culta). Essa é a variedade linguística mais valorizada dentro de uma comunidade linguística e nela há um conjunto de normas que definem o modo “correto” de falar. Essa norma culta representa o ideal concreto no meio das variedades linguísticas; ela é ensinada na escola e serve de modelo de referência para os falantes. Contrariamente, temos a variedade não prestigiada que é vista como a “incorreta”, a “errada” e, por vezes, é considerada como sendo utilizada por pessoas “burras” que não conhecem (ou não sabem) português. Esse olhar está bastante equivocado.

¹ Há inúmeras terminologias para se referir a esse termo, de acordo com diferentes autores e teorias. Não entraremos na discussão acerca de qual termo é o mais adequado. Apenas por uma questão de escolha, utilizaremos aqui o termo norma culta para nos referirmos à norma ensinada na escola. Para mais discussões acerca desse termo, remetemos o leitor a Faraco (2008), dentre outros.

O uso da fala é aprendido na convivência com outros falantes. Dessa forma, os indivíduos de uma comunidade linguística precisam saber (e sabem) quando devem mudar de uma variedade para outra. Segundo Fishman (1972 apud ALKMIM, 2001, p.37), os indivíduos de qualquer comunidade “adquirem lenta e inconscientemente as competências comunicativa e sociolinguística, com respeito ao uso apropriado da língua”, então os falantes aprendem quando e como devem se comunicar nos diferentes contextos.

Cada grupo social, de acordo com o contexto em que está inserido, estabelece a forma de fala, se vai ser formal ou informal. Em nossa sociedade, situações como entrevista de emprego, conferências, contatos com clientes sugerem o uso de uma linguagem formal, a qual será na forma culta respeitando as regras gramaticais previstas pela gramática normativa. Já situações como uma conversa com um amigo ou festas de família pedem por uma linguagem informal com tipos diferentes de variedades linguísticas.

Portanto, não há variedade linguística errada ou que representa desconhecimento de uma língua.

A Sociolinguística busca combater reflexões contrárias ao fato de que existe variação linguística em toda a língua natural e que isso é inerente a ela. Essa perspectiva teórica contribui para a descrição e explicação dos fenômenos linguísticos e também auxilia na área do ensino de línguas. Como bem apontam os autores Cezario e Votre:

a sociolinguística, com suas pesquisas baseadas na produção real dos indivíduos, dá-nos informações detalhadas acerca da variante produzida pelas pessoas mais escolarizadas, sobre as variantes que deixaram de ser estigmatizadas, e das mudanças já implementadas na fala, mas que ainda não são aceitas nas gramáticas normativas. Com isso, a área da educação se enriquece com as informações que podem ser usadas também no ensino da língua culta, que passa a ser baseada em dados reais. (CEZARIO; VOTRE, 2008, p. 152-153).

Desse modo, trabalhar com a língua a partir de seu uso contribui significativamente para o ensino de línguas (nesse caso, a língua portuguesa). Como vimos, a Sociolinguística tem um papel relevante para a área do ensino, por isso é essencial que a escola a contemple dentro de suas propostas pedagógicas (ou até mesmo que as transcendam). A escola como comunidade de fala tem o dever de conscientizar seus falantes que existem as variedades linguísticas e como elas são. Por essa razão, cabe ressaltar a importância do ensino da Sociolinguística nas escolas e em sala de aula.

E qual seria o papel da escola e dos docentes?

Segundo Tarallo (1985, p. 8), “Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação”. Entre essas comunidades está presente a escola, na qual existem diferentes falantes com diversas variedades linguísticas, o que promove um ambiente propício para se observar e se valorizar a diversidade. Para que isso ocorra

da melhor e mais adequada forma possível, a escola precisa desempenhar o seu papel. Afinal, ela é fundamental no ensino de diferentes variedades linguísticas existentes, pois, como bem aponta Bagno (2004):

(...) cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa (BAGNO, 2004, p.9).

Portanto, apesar de ser papel da escola ensinar a escrita para os alunos e o domínio da norma culta, visto que essa variante de prestígio possibilita o entendimento de pessoas de diferentes grupos sociais, bem como seu acesso ao ‘mundo das letras’, a escola não pode deixar de lado as variedades linguísticas dos alunos. A escola é a primeira comunidade de fala em que o aluno vai encontrar variedades diferentes das que ele está acostumado, por isso tal instituição tem o papel de conscientizar o aluno e fazer com que ele se sinta acolhido nessa nova comunidade de fala em que está sendo inserido, trazendo novos conhecimentos para o aluno e ampliando, assim, sua competência linguística.

Para que isso ocorra, não podemos deixar de ressaltar a importância dos docentes no ensino de língua portuguesa, pensando o trabalho com a Sociolinguística, visto que eles são a peça fundamental em sala de aula, pois têm contato direto com os alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), ao ser homologada em 2017, passou a ser o suporte para a elaboração de todos os currículos e propostas pedagógicas em todo o território brasileiro. Nela há um destaque para que os estudos em Sociolinguística sejam utilizados em sala de aula e foram encontradas algumas orientações para os professores sobre as variedades linguísticas, como podemos ver no quadro 2.

Quadro 2: A variação linguística (e a Sociolinguística) na BNCC

Período escolar	Orientações
Do 3º ao 5º ano do ensino fundamental	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas , identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturais locais, rejeitando preconceitos linguísticos. (grifos nossos).
Do 6º ao 9º ano do ensino fundamental	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na BNCC (BRASIL, 2017)

No trecho indicado para o trabalho com os alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, observamos que os professores podem trabalhar com diferentes materiais

para deixar claro aos alunos as variedades linguísticas e orientar que se deve respeitar as variedades como características de um falante (que pertence a um grupo) e rejeitar, assim, o preconceito linguístico.

De forma semelhante, do 6º ao 9º ano, tais orientações permanecem e, de certo modo, são ampliadas, pois cabe ao professor, além de conscientizar seus alunos sobre as diferentes variedades linguísticas e de obter o reconhecimento do aluno sobre as variedades, entender o que é e qual a é a norma prescrita para a escrita, bem como compreender seu uso, sabendo adequá-la às diferentes situações sociocomunicativas. Além disso, o aluno deve ser capaz de reconhecer o que é e como ocorre o preconceito linguístico. Essas orientações estão bastante relacionadas com as discussões verificadas nos autores que tratam da relação entre a Sociolinguística e o ensino lidos e citados ao longo deste texto.

Ainda pensando o papel do docente, Bortoni-Ricardo (2005) complementa que é necessário que o professor inclua dois componentes no ensino da Sociolinguística: a identificação e a conscientização da diferença. Portanto, o professor precisa identificar as variações linguísticas dos seus alunos e conscientizá-los acerca das diferenças, para que, dessa forma, o aluno se torne consciente de seu próprio estilo. A autora afirma ainda que é por meio dessa observação que o discente será capaz de compreender e utilizar as variedades nos mais diversos contextos.

Cyranka (2015) cita também que o professor tem o papel de reconhecer na linguagem um instrumento de libertação e ampliar as competências linguísticas dos alunos. Com isso, o aluno vai ter a oportunidade de aumentar o seu vocabulário e entender variedades linguísticas diferentes da sua.

Ampliando a prática do docente em relação à variação linguística

Após as leituras e reflexões, trazemos algumas propostas de ensino da Sociolinguística em sala de aula, com o intuito de contribuir com os futuros docentes.

O primeiro passo é acabar com o mito de que só a norma culta é a correta, e acabar com o mito de que se não falar na norma padrão o falante está falando errado. Segundo Bagno (2004) não existe o “erro”, mas sim existem formas diferentes de uso. Esse mito que só a norma culta é a correta e que as variações linguísticas são erradas pode ocasionar o “Preconceito Linguístico”, que segundo Bagno (2004) é toda reprovação ou até mesmo o desrespeito às variedades linguísticas menos prestigiadas. Esse preconceito existe porque há o mito do “certo” ou “errado” no ato de falar. Com isso, as variedades linguísticas dos falantes são ignoradas.

Segundo os autores Martins e Tavares (2013) é fundamental que o docente de Língua Portuguesa tenha alguns conhecimentos, são eles:

(...) i) assuma uma concepção de língua como sistema heterogêneo, historicamente situado; ii) reconheça que as variantes linguísticas portam significado social e que a avaliação dos falantes acerca das formas interfere nos rumos de uma mudança; iii) reconheça o papel da língua na identidade sociocultural de um grupo/comunidade; e iv) tenha noção de norma(s) linguística(s) e da motivação política da escolha de uma “norma padrão”. (MARTINS, TAVARES, 2013, p.19).

É necessário que o docente possua esses conhecimentos a fim de ensinar aos alunos a observar, entender e perceber os diferentes fenômenos linguísticos. Com isso, o aluno tem o conhecimento sobre as variações linguísticas.

É importante que o aluno se sinta livre em sala de aula e não se sinta discriminado por falar da forma que fala. O professor não deve ficar corrigindo a todo o momento a forma de falar do aluno, pois, com isso, o discente pode manifestar vergonha por sua variedade linguística, podendo ocorrer que ele se cale em sala de aula.

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado - a variedade padrão ou variedades não-padrão -, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.197).

É necessário que os livros didáticos tenham mais atividades voltadas para a linguagem e que o professor saiba trabalhar com elas. O professor pode pensar em métodos novos e envolventes, como por exemplo, ele pode trabalhar com filmes que tenham linguagens diferentes, pode ler e analisar livros com gírias e dialetos de outros falantes, pode levar para sala de aula entrevistas para serem analisadas e até mesmo textos antigos escritos em português arcaico. O professor deve usar a sua criatividade para ensinar sobre a língua resultando assim no interesse dos alunos em aprender sobre ela e verificar que ela muda e varia, tanto sincrônica quanto diacronicamente.

Cabe ao professor ensinar o monitoramento da língua, ou seja, usar a norma culta em conversas com o público, palestras e entrevista de emprego evitando usar gírias ou expressões que demonstrem intimidade e em conversas com amigos e familiares pode usar as variedades linguísticas que o falante possui. Nesse contexto de monitoramento, o professor pode usar o teatro como ferramenta de ensino, por exemplo, pode sugerir que os alunos pensem que estão em uma entrevista de emprego e devem usar a norma culta para se comunicar. Dessa forma, os alunos aprendem a ter (ou ainda passam a dominar) esse monitoramento da língua.

Com nossas observações, reflete-se que há muita coisa para ser feita para que o ensino da Sociolinguística se torne importante em sala de aula. Bagno (2004, p. 10) empenha-se em fazer da Sociolinguística uma militância, “(...) converter a sociolinguística num instrumento de luta contra toda forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem”, pois para ele, é necessário transformar a relação entre língua e sociedade.

Vale ressaltar, que o docente fazendo o seu papel em sala de aula e ensinando a Sociolinguística, vai contribuir para que o aluno tenha uma competência sociocomunicativa e que reconheça na sua variante a sua identidade como falante.

Considerações Finais

Sabendo que a variedade linguística constitui a identidade social do falante, é de extrema importância o seu estudo no contexto escolar. No entanto, percebemos por experiências e observações pessoais que nem todos os docentes trabalham com as variedades linguísticas em sala de aula.

O documento que agora embasa os currículos brasileiros, a BNCC, ressalta a importância de se estudar sobre as variedades e, inclusive, apresenta algumas orientações aos docentes sobre esse ensino que contempla o conhecimento e a valorização da variação linguística na escola.

Foi constatado, a partir das reflexões, que o docente tem o papel principal nesse ensino e foi refletido que não basta os livros apresentar conteúdos sobre a variação, é preciso que o docente traga ideias diferentes de trabalhar com esse conteúdo, a fim de deixar as aulas mais interessantes para os alunos.

Verificamos, ainda, que é importante que o docente e a escola desempenhem o seu papel a fim de que haja uma valorização das variedades dos alunos e a ampliação de suas competências linguística. Desse modo, os falantes vão ter a consciência sobre as variedades linguísticas e vão se sentir incluídos em sala de aula.

A partir das nossas reflexões e nossas propostas de ensino, esperamos contribuir com futuros docentes da área da Língua Portuguesa, com o intuito de que eles abordem a variação linguística em sala de aula com novos métodos de ensino, respeitando a variedade linguística de cada aluno.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CEZARIO, Maria Maura, VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) **Manual de linguística.** São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- CYRANKA, Lúcia; BARROSO, Terezinha. **Pedagogia da variação linguística e estudo de gêneros numa sociedade multidialetal.** Linhas críticas, Brasília, DF, v. 19, n.40, p.649-688, set./dez. 2013.
- MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice (org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa.** Natal, RN: Editora EDUFRN, 2013.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo, Ática, 1985.

UM OLHAR SOBRE A ESTRUTURA SINTÁTICA E O ENSINO DA VÍRGULA NO ENSINO SUPERIOR

<https://doi.org/10.54176/GRKQ6095>

Cristian de Arruda Luiz (UNICENTRO)
Cindy Mery Gavioli-Prestes (UNICENTRO)
Cláudia Maris Tullio (UNICENTRO)

Introdução

A gramática normativa não é flexível com relação às regras e regências que determina para elementos como a acentuação, pontuação, os verbos, sujeitos etc. Para todos esses há uma maneira de uso determinado por algum fato ou fator que o faça se adaptar ao todo da oração, frase ou textos em geral, sendo regido por regras que irão descrever como devem ser utilizados.

Dentro desse contexto, entra a vírgula, pertencente ao grupo de elementos da pontuação, é regida por algumas regras determinadas a fim de mostrar que houve uma quebra, mudança ou alteração na ordem sintática da língua escrita. Além de expor esse rompimento estrutural, ela ainda é responsável por construir o discurso textual, junto aos demais elementos. Pois está atrelada ao uso discursivo textual, podendo causar uma mudança de sentido, “apenas” por estar em um lugar errado, e acabar sendo passado uma ideia ou informação não desejada. Portanto, a vírgula pode ser compreendida como um elemento importante no quadro da pontuação.

O presente trabalho busca fazer considerações daquilo que a gramática traz sobre a estrutura sintática da língua portuguesa e como esta determina o uso da vírgula. Visando alcançar nossos objetivos, faremos uma análise de materiais que tratam, ou especificamente da prescrição gramatical com o caso da gramática de Cegalla (2008), ou do uso e ensino da vírgula como as obras de Pilati (2017), Ferrarezi Junior (2018) e um recorte da pesquisa de iniciação científica intitulada “A pontuação no ensino superior: uma proposta de trabalho com a vírgula”.

A gramática

As gramáticas normativas, como o próprio Cegalla (2008) assume, são tentativas de estatizar a língua, e, assim, determinar, como os sujeitos devem, ou deveriam, “falar e escrever”. O que é inviável, uma vez que a língua falada não é necessariamente determinada pelas regras ditadas pelas gramáticas, sendo é livre e individual. Diferenciando-se da língua escrita, que precisa dessas determinações para que não haja um “caos dentro de si”.

Esses aspectos impositivos acerca da linguagem fazem com que as gramáticas possuam uma fama de prescrição, principalmente pela falta de explicações mais aprofundadas nos elementos que tratam. Desse modo, acabam sendo de uso de indivíduos cuja formação os auxilia no entendimento, isso quer dizer, são de uso exclusivo de pessoas que têm formações voltadas à linguagem, uma vez que uma pessoa “leiga” não conseguirá, sem materiais de apoio ou ajuda, compreender tais conteúdos, justamente pela falta de explicação mais precisa desses elementos.

Tais aspectos são percebidos na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla. Trata-se, como o autor afirma logo no início da obra, de uma tentativa de ditar como as pessoas devem usar a escrita e a fala, através de cerca de 680 páginas de apresentações de elementos linguísticos da língua portuguesa. Conceituando um por um, exemplificando cada uso e cada regência. Dentro desses conceitos, encontram-se explicações superficiais acerca da vírgula e/ou da estrutura sintática do português. Havendo uma descrição seguida de um exemplo que coloque em evidência o elemento tratado.

Embora essas explicações não sejam muito precisas com relação ao entendimento, elas serão suficientes se quem as procurar tiver um mínimo de conhecimento acerca da língua e seu funcionamento. No entanto, algumas questões não são tão fáceis de serem compreendidas com uma mera leitura e observação, alunos de cursos cujas disciplinas estejam voltadas à linguagem podem apresentar dificuldades de entender tais elementos apenas com a mera observação, e precisam de mais instruções acerca dos temas.

Com relação a isso, a gramática de Cegalla não foge ao que foi descrito acima. O autor traz, acerca de sujeito e predicado, a seguinte descrição: “O sujeito é constituído por um substantivo ou pronome, ou por uma palavra ou expressão substantivada” (CEGALLA, 2008, p. 324). Aqui, tem-se o que é o sujeito e, embora o autor tente tornar essa explicação mais precisa no decorrer desse tópico, não foge muito do que foi apresentado aqui, não há um aprofundamento daquilo que está em volta do sujeito.

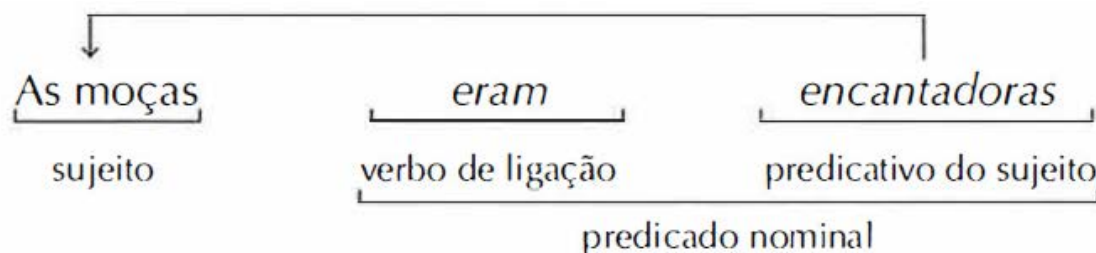
Como tentativa de “mostrar” o que quer dizer com tal definição, traz exemplos destacando o elemento dentro da oração a fim de promover o entendimento: “O sino era grande; *Ela* tem uma educação fina; *Vossa Excelência* agiu com imparcialidade; *Isto* não me agrada; *Morrer pela pátria* é glorioso” (CEGALLA, 2008, p. 324).

Após a definição, ele passa aos tipos de sujeitos, com a mesma abordagem anterior, ele apresenta: sujeito simples, composto, expresse, oculto, agente, paciente, agente-paciente e indeterminado, que aqui não serão apresentados um por um pois a intenção não é a discussão de tais elementos, mas a de como são apresentados por uma gramática normativa.

Com relação ao predicado, Cegalla segue o mesmo caminho. Inicialmente, o autor discorre a definição de que há três tipos de predicados, o nominal, o verbal e o verbo-nominal. Dizendo que no primeiro, o núcleo seria um nome – podendo ser um

substantivo, adjetivo ou pronome – ligado ao sujeito por um verbo de ligação, para mostrar essa definição ele elabora o esquema representado na figura 1:

Figura 1: Esquema exemplificando a ocorrência do predicado nominal.



Fonte: Cegalla (2008, p. 328)

O predicado verbal é o segundo item, para abordá-lo, o autor traz a seguinte definição: “Seu núcleo é um verbo, seguido, ou não, de complemento(s) ou termos acessórios” (CEGALLA, 2008, p. 328). Ou seja, o núcleo está voltado ao verbo, e como os verbos podem ser classificados em intransitivo, transitivo direto e indireto e transitivo-intransitivo, o autor trata de cada um deles após a definição. E passa, na sequência, para o predicado verbo nominal, no qual há “dois núcleos significativos”, que pode ser organizado com os verbos intransitivos e transitivos diretos e indiretos, seguidos pelo predicado do sujeito ou ainda pelo verbo transitivo direto, seguido pelo predicado do objeto. Concluindo que esses podem ainda ser estruturalmente ampliados por termos acessórios e que quase sempre o verbo é indispensável para o predicado do sujeito, podendo aparecer em omissão se seu sentido puder ser subentendido pela oração antecedente.

Assim, pode-se perceber que o apego do autor à exemplificação acabe contribuindo para sua obra. Porém, não se pode desconsiderar que as explicações junto às exemplificações são efetivas no processo de compreensão, pois ao entrar em contato com a obra deve-se já ter um conhecimento previamente adquirido acerca dos itens tratados. Isso ocorre, principalmente, por boa parte do conteúdo explicado, aparentemente, levar em conta que o leitor já possui conhecimentos como o que seria um verbo transitivo ou intransitivo, que são tratados após esse tema, ou ainda o próprio núcleo da oração que não é bem explicado em momento algum do texto. Dessa forma, cabe ao leitor ou procurar um material mais preciso, ou um material de apoio, deixando de lado a gramática, e atribuindo-lhe uma “má fama” de difícil, mas, em grande parte, tal dificuldade é de responsabilidade inteiramente da obra por falhar em explicações amplas.

A vírgula

Para tratar do assunto acerca da vírgula, apresentaremos, além dos estudos feitos em materiais, uma proposta baseada na pesquisa de iniciação científica intitulada: “A

pontuação no ensino superior: uma proposta de trabalho com a vírgula”. Trata-se de um trabalho que analisa materiais que abordam tanto o ensino na escola, como o conteúdo acerca da vírgula, utilizando tais análises a fim de construir uma proposta de trabalho com a vírgula através de uma sequência didática o estudo desses conteúdos no ensino superior. Na referida sequência didática, são propostos tanto o ensino, tanto a prática, defendemos o direito de o aluno “errar” e, a partir disso, ser capaz de construir esse conhecimento acerca da pontuação. Dessa forma, como o intuito do trabalho aqui é de discutir uma abordagem que trate da vírgula no ensino superior, traremos o conteúdo da vírgula e após passaremos para uma proposta de sequência didática baseada no que aparece em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A vírgula é um diacrítico muito importante para a escrita, pois além de contribuir para a significação do discurso, pode mudar totalmente o sentido do que se quer escrever. Além disso, um ponto que merece ser destacado é a desmistificação da vírgula como marcação de pausa “para respirar”, pois como recurso da pontuação, ela possui determinados fatores que regem seu uso. Por conta disso, a relação entre vírgula e pausa é “meramente oral”, não tendo interferência com a língua escrita.

Na tentativa de uma definição mais precisa, trazemos uma ideia apresentada por Ferrarezi Junior (2018, p. 93), assim a vírgula aqui será abordada e definida como “um elemento que marca a alteração da ordem sintática da língua portuguesa”. E que, segundo Lunguinho, Vicente e Junior (2020), ela tem três principais funções, enumerar, inserir ou inverter elementos dentro e uma estrutura, e oito casos de uso obrigatório, que serão apresentados na sequência, através de alguns exemplos criados por nós.

Tomemos as seguintes orações:

- a) **O João, o Paulo e o Ricardo** foram ao cinema;
- b) O atual momento político brasileiro se encontra **tenso, tenso, tenso**;
- c) Ó Maria, vá atrás de seus sonhos;
- d) Analize, **que é uma ótima intérprete**, não chegou a tempo;
- e) Jonas fora ao protesto, **do contrário**, teria ficado em casa pois ainda se vive numa pandemia;
- f) Os professores, **ontem**, tiveram um descanso;
- g) No próximo ano, tudo estará melhor, **se tudo der certo**.

Partindo desse pressuposto, a enumeração é utilizada para marcar na oração, elementos que estão desempenhando a mesma função sintática, seja sujeito, verbo, complementos em geral. Por exemplo, se olharmos a oração em a), podemos perceber que há nela uma sequência dos termos desempenhando uma mesma função: “o João, o Paulo e o Ricardo”. Desse modo, ambos desempenham a função de sujeitos na oração. Assim, não podemos criar estruturas como: **O João o Paulo o Ricardo foram ao cinema***. Porque, embora, os três sujeitos estejam sequenciados, eles não estão de acordo com o que a gramática prevê e, portanto, essa oração se tornaria agramatical. Nesse exemplo, o papel ou função da vírgula estabelecido pela gramática é o de enumeração

dos elementos sintáticos dentro da oração, adaptando-a para tornar os elementos, de certa forma, harmônicos e gramaticais. Assim, a oração deveria apresentar as vírgulas entre os sujeitos para mostrar que isso está ocorrendo e o conectivo “e” entre o penúltimo e o último termo, como aparece em a).

Essa mesma regra se aplica à repetição de termos iguais, como, por exemplo, quando temos em uma oração, adjunto adverbial de modo repetido várias vezes a fim de causar algum efeito, como podemos ver na oração em b). Diferenciando-se do exemplo em a) por, além de apresentar termos que desempenham a mesma função, apresenta também termos idênticos (**tenso, tenso, tenso**), assim a oração apresenta o uso de termos que, embora estejam ocupando na estrutura da oração a mesma função de adjunto adverbial, são acobertados pela regra gramatical que prescreve que o uso da vírgula pode ocorrer em termos idênticos sequenciados, sendo o uso do “e” de certa forma opcional, embora possa ser utilizado.

Os dois exemplos anteriores adentram o que Lunguinho, Vicente e Medeiros Junior (2020) consideram como enumeração que tratará desses elementos iguais ou idênticos. Por sua vez, a inserção irá, como a nomenclatura infere, inserir uma nova informação na oração, seja para uma explicação do que foi falado antes, seja a invocação de algo ou alguém na oração. Essa “categoria de regras” é composta por aquelas que explicam a ocorrência do vocativo, do aposto explicativo e/ou das palavras de cunho explicativo, concessivo, conclusivo, continuativo ou corretivo.

O vocativo, segundo Cegalla (2008), tem como objetivo chamar “alguém” ou “coisa personificada” dentro da oração. Para indicá-lo é necessário o uso da vírgula, mostrando que trata-se de um vocativo, mudando a forma como se entende a oração, que passará de um modo de informação, a um modo de “chamada de atenção a algo ou alguém” (CEGALLA, 2008, p. 366). Nesse caso é importante frisar que o uso do vocativo não se trata da separação do sujeito e predicado - que é um dos usos impossíveis da vírgula, pois deixará a oração agramatical -. Ao observarmos o exemplo c) percebemos uma oração com vocativo, nela o vocativo está “chamando a atenção” de Maria, aparecendo dentro de vírgulas como a gramática prescreve, nos indicando que temos ali uma oração que está utilizando um vocativo.

O aposto explicativo insere na oração principal uma explicação de elementos anteriores ou posteriores dentro da oração, a oração d) em uma ordem sintática “normal” seria *Analyze não chegou a tempo*. Há aqui uma oração completa, o sujeito (Analyze), o verbo – que nesse caso está acompanhado de um advérbio de negação- (não chegou) e o complemento do verbo (a tempo), sendo esses dois últimos o predicado do núcleo Analyze. Desse modo, quando insere-se “*que era uma ótima intérprete*”, está sendo adicionando uma nova informação na oração, que pode ou não contribuir para as informações já contidas. Essa nova informação chama-se aposto, devendo vir acompanhada por vírgula.

Com relação às palavras ou expressões concessivas, conclusivas, explicativas, corretivas ou de continuação, são palavras que servem para inserção de informações à oração ou frase principal, que segundo Lunguinho, Vicente e Junior (2020) o uso da vírgula, nesse caso, serve para separá-las do restante da oração, sendo elas: *a saber, afinal, ainda assim, além disso, aliás, com efeito, ademais, digo, do contrário, então, isto é, mesmo assim, minto, não obstante, ou antes, ou melhor, ou seja, outrossim, por exemplo etc.* Assim, no exemplo e) podemos perceber que há uma controvérsia dentro da oração, após uma informação, ocorre uma explicação àquilo que se falava anteriormente, não se contradiz, ao contrário, se explica que sem a ocorrência de que o que foi tratado anteriormente *não precisava ser feito por um motivo justificado pela nova informação.*

E a terceira função da vírgula é a de indicar inversão da ordem estrutural. Nesse caso, os elementos sintáticos, sujeito, verbo e predicado, não necessariamente se apresentam nessa ordem, sendo deslocados de suas funções originárias. Podemos perceber tal mudança nos exemplos f) e g), nos quais ocorrem inversões da estrutura sujeito, verbo e objeto (SVO).

Em f) o adjunto adverbial está deslocado do final da oração para o meio, devendo ser indicado por vírgula, assim como em g), na qual o predicado está antes do sujeito. Assim, como em ambas ocorre a quebra da ordem SVO, as vírgulas são utilizadas para indicar que essa quebra ocorreu e deixar as orações de acordo com as regras gramaticais do uso da vírgula.

Podemos observar que em todos os casos a cima, as ocorrências em que se utiliza a vírgula estão ligados diretamente à estrutura SVO. Portanto, é certo dizer que são três pontos cruciais para a sua compreensão: (I) a estrutura sintática, (II) as regras e (III) a importância da *vírgula em um texto escrito.* Pois, além de ser responsável por criar e estabelecer a continuidade textual, ela também guia o leitor posteriormente. Assim, entender que a vírgula pode mudar o sentido é importante para não passar algo que não queira ser passado. Nas frases: “*não espere*”, “*não, espere*”, “*isso só, ele responde*”, “*isso, só ele responde*”, “*esse, juiz, é corrupto*” ou “*esse juiz é corrupto*”, podemos demonstrar que sua função vai muito além de mostrar pausas, como afirmam Lunguinho, Vicente e Junior (2020, p. 146):

por conta disso, é correto dizermos que o papel da vírgula vai muito além de uma simples transposição de pausas na fala para o texto. Não há como usar essa marca de pontuação sem necessariamente recorrermos a uma reflexão detida sobre a organização sintática dos enunciados [...]. (LUNGUINHO, VICENTE, JUNIOR, 2020, p. 146).

Para se ter um uso realmente preciso acerca da vírgula, é necessário deter um conhecimento, mesmo mínimo do que se entende por sujeito, verbos e complementos em geral e principalmente, como a relação entre esses três se estabelece.

O sujeito como apontado no item 1, gira em torno de um nome, seja um substantivo, adjetivo ou pronome, podendo ou não ser apresentado, exercendo a ação, sofrendo a ação ou ambos dentro da oração, Cegalla (2008) trará o sujeito simples, composto, expresso, oculto, agente, paciente, agente-paciente e indeterminado. Cada um podendo ser subentendido pela própria designação.

Com relação a isso, Ferrarezi (2018, p. 88) aponta que o sujeito da oração seria a primeira “estrutura da ordem canônica”. Sendo um “sintagma” que possui um ou mais de um nome como núcleo. Este núcleo relaciona-se diretamente com os adjuntos dentro uma oração. O autor ainda aponta que caso haja mais de um nome, repete-se a função sintática, entrando na “questão da coordenação”.

O verbo, por sua vez, é um elemento, que devido a subordinação ao núcleo nominal, se molda e adapta ao nome na oração. Varia morfológicamente em número ou grau de acordo com o tipo de sujeito e pode ser classificado como verbo intransitivo, quando ele por si só já possui sentido completo, transitivo direto, quando ele necessita de um complemento para fazer sentido, transitivo indireto quando a ação exercida recai sobre algo ou alguém, ou transitivo direto indireto, que seria junção dos dois anteriores de forma subsequente (CEGALLA, 2008, p. 335-340).

O complemento verbal, Ferrarezi Junior (2018, p. 91-92) apresenta como “objeto adverbial ou adjetival”, que estão diretamente ligados ao núcleo do nome ou do verbo, seja por subordinação ou coordenação.

Uma proposta com sequência didática

Após essas explanações sobre a estrutura a ocorrência da vírgula, pensaremos uma proposta de trabalho com a vírgula utilizando uma sequência didática que pode ser vista em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Deve-se entender que para a efetividade de tal sequência os itens tratados acima são fundamentais para a sequência, pois para a compreensão dos casos de utilização da vírgula é necessário compreender a ordem SVO e como esta contribui para o sentido. Com isso, nessa seção, será tratado da importância de trabalhar a vírgula como uma prática de escrita e reescrita.

Para entendermos melhor a vírgula, precisamos, antes, ter em mente que os falantes de língua portuguesa sempre utilizam a estrutura sujeito, verbo e predicado, nem sempre de acordo com essa ordem. O que não apresenta problema algum, desde que isso se mantenha no campo da fala. Uma vez que, caso esse comportamento seja levado para a língua escrita, será considerado incorreto por não estar de acordo com o que a gramática prevê para o uso da escrita.

Ou seja, quando escrevemos frases, orações ou textos, sempre devemos seguir as prescrições e regras que a gramática traz, assim, o discurso escrito deve seguir determinados parâmetros para se adequar, não podendo ser uma mera transcrição daquilo que se fala. Portanto, embora possamos falar de maneira livre, não podemos

escrever da mesma forma - salvo textos literários que não precisam seguir tais regras – e, se fizermos, cometeremos erros gramaticais.

Dentro da gramática, existem elementos como a vírgula que servem para adequar e adaptar os textos com aquilo que se quer passar. A vírgula, então, serve - além de indicar a quebra na ordem canônica da língua portuguesa - para construir, junto com os demais elementos, a continuidade discursiva textual.

Assim, ao pensar no trabalho com uma sequência didática, deve-se pensar em fazer entender que a vírgula não é meramente um recurso de marcação de pausa – como tratado na seção 2 – e que ela ajuda na elaboração do discurso textual, juntamente por adaptar e harmonizar as partes do texto que estejam dentro de suas regências.

É importante também trazer tal ideia, principalmente quando se tratar a vírgula como articuladora de sentido e de ideias, por exemplo, se pensar numa oração como “*O presidente não foi à manifestação no dia 7*”, temos aqui uma estrutura SVO, sem alteração, com uma única informação. Mas, se colocada uma vírgula após a o advérbio de negação “*não*” alteramos a estrutura, separando a informação original, e alterando o sentido pretendido com a oração. Assim “*O presidente não, foi à manifestação no dia 7*” tem como foco que o presidente foi à manifestação. Por conta disso, é necessário trazer a vírgula como articuladora de sentido, pois ela pode mudar totalmente um discurso da oração de acordo com o lugar em que aparece.

Além de tratar dessa importante função textual, também é preciso estender e fazer entender na sequência, mesmo que minimamente, a ordem sintática da língua portuguesa, uma vez que é ela quem determina as regras da vírgula - como tratado na seção 2. Seja, por enumerar, inserir ou inverter termos na oração. Assim, não basta apenas abordar seus usos, pois o estudo desses casos de ocorrências descontextualizados não vem sendo muito efetivo, por se tratar de mera observação das regras dentro de exemplos desconexos. Devido a isso, trabalhar com os alunos um pouco, ou uma parte da estrutura sintática, mesmo que superficialmente, a fim de melhorar o entendimento da vírgula será mais preciso que o ensino por observação e transposição de regras.

Por fim e necessário, cabe a explicação dos casos descritos na seção 2 de usos obrigatórios: termos coordenados ou iguais, o vocativo, o aposto explicativo, palavras a fim de explicar, continuar, conceder, concluir ou corrigir, o predicado deslocado e o adjunto adverbial deslocado, ressaltando, também, usos impossíveis como a separação do sujeito do predicado. Logo, espera-se com essas apresentações que o ensino da vírgula se torne mais amplo, distanciando-se de conhecimentos como o de que “usa-se vírgula para marcar pausa”. O qual, além de ser incorreto, causa ainda mais dúvidas, pois se ela for determinada pela pausa, então as regras existem para quê? Desmistificar tais problemas é essencial dentro do estudo do conteúdo da vírgula.

Com três pontos a serem tratados e uma didática com a prática de escrita e reescrita, propõem-se uma sequência didática com 8 partes, a apresentação, a escrita primária, as explicações de conteúdo, a reescrita, a retomada de conteúdo com enfoque

de explicações de dificuldades mais gerais e, por fim, a avaliação. Com isso, o aluno poderá perceber o conteúdo tanto teoricamente, quanto na prática, pois é nesta que se gerará as dúvidas e, a partir disso se reconheça o “erro” como uma manifestação dos conhecimentos prévios advindos do aluno. A partir disso, será possível trabalhar em cima desse conhecimento se ele for distante do considerado adequado. Portanto, na fase da reescrita será possibilitado ao estudante mais uma chance para que se aprenda, ao passo que possibilitará ao professor verificar se o que foi tratado nas fases de apresentação e produção inicial surtiram efeitos.

A apresentação do conteúdo deve considerar a vírgula dentro daquilo que ela descreve, mas também e fundamentalmente, a abordagem da estrutura sujeito, verbo e predicado, como já indagado anteriormente, pois é fundamental para os usos da vírgula. Outro ponto que deve ser tratado nessa apresentação é a de que a vírgula não se trata de pausa, mas sim de uma articuladora textual. Dessa forma, ao iniciar a sequência deve-se trazer esses pontos dentro do estudo da vírgula, seguindo uma ordem como, a importância, a estrutura e depois as regras retomando os estudos da estrutura.

Após essa primeira exposição do conteúdo, parte-se para a produção primária, na qual os alunos terão de fazer um texto dentro dos gêneros acadêmicos (artigos, resenhas, resumos, relatórios etc.). Nessa fase, poderá se perceber as dificuldades do estudante e começar a construir uma abordagem que trabalhe tais dificuldades e se será necessário fazer um recorte no conteúdo da vírgula, trabalhando em cima das dificuldades, trazendo as partes mais relevantes dos conteúdos.

Essa parte é crucial para a fase das explicações, pois servirá de base para se determinar o que será abordado, de que maneira será explicado, quanto tempo poderá ser investido e se com esse tempo será possível trabalhar o conteúdo como um todo ou apenas uma parte dele. Por conta disso, essa é a fase do levantamento, podendo perceber os pontos mais relevantes a serem tratados, por meio da análise dos textos feitos pelos alunos.

Após as explicações, será realizada uma nova escrita dos textos anteriores¹, para que os alunos possam perceber onde “erraram” e porquê isso se trata de um erro, pois com isso o aluno perceberá seu texto e os sentidos dentro dele. Justifica-se, portanto, os estudos voltados para a estrutura e utilização, afinal pretende-se que o aluno seja capaz de perceber tanto a estrutura, quanto a vírgula contribuindo para o sentido do texto, e como as regras que determinam seu uso aparecem e/ou se não aparecem e por que motivo deveriam ou não ser utilizadas.

A partir dessa fase será possível observar se houve alguma mudança com relação ao conteúdo e se será necessário fazer novas explicações com relação a essa avaliação. Este levantamento será ainda mais preciso - levando em consideração que não é viável

¹ Essa escrita não diz respeito à mera transposição daquilo que foi corrigido pelo docente. O intuito aqui é o de o estudante trabalhe ativamente no processo de percepção do que ele escreveu e sobre essa escrita consiga melhorar ou evoluir conhecimentos que teve acesso após as explanações posteriores à primeira produção.

trazer tudo o que gira em torno da ordem sintática da língua, pois além de um conteúdo bem amplo o tempo a ser utilizado não deve exceder cerca de cinco ou seis aulas – buscando com isso uma ênfase maior nos problemas mais específicos e que serão mais relevantes para a turma. Assim, essa fase não se trata de retomada de explicação, mas sim de uma explicação de pontos mais específicos.

A fase da 3ª reescrita serve como um apoio à avaliação, que é a última fase, ela será a forma de obter um retorno se houve o aprendizado, mínimo ou máximo, do que foi tratado. Essa fase não se trata de atribuir nota apenas, mas também de o professor poder perceber se seus alunos conseguiram assimilar o tema e sua importância.

A sequência didática defendida aqui é baseada na escrita e reescrita justamente por ser através da “escrita-instrução” que levará o tema abordado ao aluno através de três relações: o contato primário com o tema na explanação do conteúdo, o contato prático com o conteúdo através de uma escrita e a escrita e re-percepção do tema uma segunda vez. Isto proporciona o “equivoco”, a percepção do “equivoco” e o acerto através do que se percebeu do tema, assim o “erro” não é algo que será negado de cara ao aluno, mas que terá um papel importante dentro do aprendizado, permitindo com que ele o cometa, para que se trabalhe em cima disso e o faça entender o que está por detrás daquilo e como está errado.

Considerações Finais

Seguindo a abordagem do ensino de pontuação no nível superior defendida aqui podemos chegar a conclusões pertinentes a respeito do que deve conter em uma proposta de trabalho. Embora o conteúdo presente em gramáticas como a de Cegalla (2008) não seja aprofundado com explicações amplas acerca do assunto, ele pode servir de base ou como material de apoio para a aula, ou mais precisamente, para o professor. Pois este terá uma facilidade maior em assimilar o que elas propõem, uma vez que o conteúdo das gramáticas em contato direto com os alunos pode causar mais dúvidas ou se tratar de uma explicação não tão precisa para eles, por isso o professor deve fazer a mediação entre as “duas partes”, preparar o que há na gramática e levá-la até o aluno.

Para levar esse conteúdo até o aluno, propõem-se que se faça uso de uma sequência didática que apresente ao aluno o tema e o faça pô-lo em prática através da escrita, na qual será possível o aluno perceber a vírgula em funcionamento dentro do texto. Possibilitando-o o reconhecimento dos fatores que irão determinar a vírgula em seus usos, através da percepção de “erro”. Isso não significa permitir o aluno errar e apenas corrigir, mas sim, errar como um recurso didático a fim de se trabalhar em cima disso para promover o conhecimento do porquê se trata de um erro e como deverá ser abordado posteriormente, esse “errar” possibilitará o ensino baseado na bagagem de conhecimento que o aluno já possui, podendo mudá-lo, evoluí-lo ou ampliá-lo.

Sendo assim, a sequência deve trabalhar (i) com o conteúdo do tema vírgula, seja ele recortado do todo, ou com o conteúdo como um todo, caso isso seja possível, (ii)

com a prática de texto que irá proporcionar o “erro” e (iii) com o trabalho sobre esse “erro” a fim de explicar reflexões de como e o porquê de se trata de um equívoco na escrita.

Referências

CEGALLA, D.P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. p.428-436. Companhia editora nacional. 2008.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019. 1 ed.

PILATI, Eloísa. **LINGUÍSTICA, GRAMÁTICA E APRENDIZAGEM ATIVA**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

CUNHA, Karina Zendron da; PORTO, Martha Machado. Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua: **PAUSA PARA RESPIRAR: O PAPEL DA PONTUAÇÃO NA LEITURA**. Disponível em: <https://neg.cce.ufsc.br/livros/?fbclid=IwAR3Q-4Rg4vG-PGsOnR9WIZROE1NGIO2qB5GlcefqO4pOiDYXT1pu3liVzVQ>. Acesso em: 17 de março de 2021.

LUNGUINHO, M. V.; VICENTE, H. G.; MEDEIROS JUNIOR, P. Seleção, constituição e pontuação: uma proposta formal para o ensino da vírgula em português. *In: Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para um professor de língua portuguesa*. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Sequ%3%AAncias%20Did%3%A1ticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%3%A7%C3%A3o%20de%20um%20procedimento.pdf. Acesso em: 11, de agosto, de 2021.

PARTE 2

PARA ALÉM DE REGRAS GRAMATICAIIS: A LUDICIDADE NO ENSINO DE INGLÊS PARA JOVENS E ADULTOS

<https://doi.org/10.54176/TGPR2612>

Íngrid Lívero (UEM)
Nelci Alves Coelho Silvestre (UEM)

Introdução

Nos últimos anos, tem crescido no Brasil a consciência da importância de se estudar, no maior número de modalidades possível, a língua inglesa, justamente por representar uma necessidade latente para o universo profissional e, conseqüentemente, de inserção social de forma complementar. Nesse contexto, o ensino-aprendizagem dessa língua tem se tornado fundamental, de forma que está institucionalizado na grade curricular como disciplina do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, conforme a Base Nacional Curricular Comum.

Como quaisquer outras disciplinas desta grade, o trabalho em sala de aula com o inglês atribui desafios tanto para professores como para alunos, considerando a gama de teorias de ensino-aprendizagem que poderia ser aplicada, mas carece de versatilidade prática para o dia a dia escolar, bem como a realidade do ensino público, o qual conta com uma diversidade de alunos em relação à faixa etária, à situação financeira e ao acesso ao dito mundo globalizado.

Neste mundo, instituições e empresas há muito fizeram e fazem amplo uso do inglês como uma língua que atende a necessidade de comunicação, em um acordo de que todos, em qualquer lugar, são capazes de se comunicar em língua inglesa para sancionar possíveis falhas de comunicação entre idiomas. Assim, continuamente, tem-se percebido a urgência em se aprender inglês ou ensiná-lo de forma efetiva, uma vez que “a posição que a escola ocupa na sociedade [...] se refere à preparação dos sujeitos para atuarem no meio social no qual estão inseridos” (XAVIER *apud* SILVA, ANDRADE e PAULA, 2005, p. 4).

Diante desses fatores, os cursos de licenciatura em Letras buscam inserir, em diversas disciplinas, o conhecimento necessário ao desenvolvimento profissional de excelência daqueles que vão atuar no ensino de uma língua, sendo uma dessas disciplinas a de Estágio Curricular Supervisionado. Nesse componente curricular, a proposta é colocar em prática as teorias estudadas durante o curso, traçando planos de aula que são aplicados em colégios, majoritariamente, da rede pública. Tal ambiente é propício ao desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas, inclusive com públicos específicos de estudantes que, muitas vezes, fogem daqueles mais conhecidos de crianças e/ou jovens em idade escolar padronizada.

Dessa forma, partindo das experiências proporcionadas pelo Estágio Curricular Supervisionado IV da grade de Licenciatura em Letras – Português/Inglês da

Universidade Estadual de Maringá, o presente capítulo discute a abordagem lúdica da língua inglesa realizada com uma turma de Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), em uma escola pública na cidade de Maringá – PR. A proposta inicial para o atendimento aos requisitos da disciplina foi a de ensino lúdico com um público que, comumente, não recebe tal tipo de metodologia no cotidiano escolar do EJA, tanto por sua faixa etária como pelo histórico de serem pessoas que ficaram afastadas do espaço escolar por algum tempo.

Primeiramente, são feitas considerações a respeito da ludicidade como metodologia para o ensino de língua inglesa, uma vez que esse recurso torna as aulas mais divertidas e interessantes para os alunos. Em seguida, as especificidades da turma da EJA na qual o estágio foi realizado são apresentadas, juntamente aos alinhamentos teóricos buscados na preparação do plano de aula. Por fim, algumas das atividades aplicadas são descritas, bem como as reações e recepções que surtiram nos estudantes. Vale destacar que tais atividades foram pensadas e produzidas para que, de uma forma ou de outra, trouxessem um real significado de aprendizagem para a turma ou mesmo uma possibilidade de uso corrente da língua inglesa por meio do conhecimento mobilizado ludicamente, tendo em vista o uso da língua no universo profissional e de inserção social e a demanda para que a escola ofereça esse ensino.

Ludicidade em sala de aula

No momento da escolha de turmas para realizar o estágio, deparamo-nos com uma escola que atende jovens e adultos (EJA) e a possibilidade de trabalhar com esse público despertou um misto de curiosidade, reflexão e preocupação; afinal o desafio não era somente lecionar para uma faixa etária diferenciada, mas também pensar no contexto onde os alunos estão inseridos e quais estratégias de ensino poderiam contribuir para que tivessem acesso a diferentes conhecimentos, culturas, posicionamentos, entre outras. Nesse sentido, pensamos em atividades e interações que fossem além da transmissão de formações linguísticas prontas, com o objetivo de possibilitar uma simulação do uso básico e cotidiano do inglês em situações reais de interação.

Seguindo essa linha de raciocínio, os autores Carneiro (2011), Costa e Lima (2014), Fortuna (2000), entre outros, defendem a ludicidade em sala de aula como uma ferramenta para o ensino, com características que vão para além de uma simples diversão. A aplicação metodológica lúdica vem ao encontro do que Bortoni-Ricardo (2008) considera sobre o trabalho pedagógico, ao afirmar que não apenas deve-se “interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (p. 34), mas também é importante “mostrar *como e por que* algumas crianças [ou outras faixas etárias] avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor” (p. 35, grifos da autora), logo um foco maior pode ser despendido ao processo, baseado em atividades lúdicas para além da transmissão passiva de conhecimento. Teixeira (1995, p. 49) também enfatiza que o lúdico é

extremamente importante ao fazer parte de todo o material e dia a dia pedagógico, sem a necessidade de ser um acontecimento especial apenas para ocasiões excepcionais.

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de desenvolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário.

Considerando esse ‘esforço voluntário’, o professor pode partir daquilo que o aluno já vivenciou para explorar toda uma gama de conhecimentos e vivências, de forma a acrescentar e tornar o aprendizado contínuo, complementado a cada nova experiência. Costa e Lima (2014, p. 77) destacam ainda que, “devido à sua grande versatilidade, dependendo da finalidade, os jogos didáticos podem auxiliar o ensino de estruturas gramaticais, a ampliação de vocabulário, o desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão, da pronúncia [...]”; dessa maneira, percebe-se a amplitude de conteúdos que pode ser abordada por uma metodologia diferente da tradicional, em especial em relação ao ensino de uma segunda língua, em que exercícios de tradução, repetição e equivalência são os mais utilizados e, em muitos casos, não dão conta da potencialidade viva das línguas em questão – tanto o inglês como a língua materna dos estudantes.

O lúdico também permite que os novos sons da fala e pronúncia do novo idioma sejam assimilados com mais facilidade, bem como propicia um sentimento de conforto ao aluno em seu próprio mundo, onde se sentirá seguro para experimentar os novos sons e vocábulos. A partir de um ambiente confortável e aberto a possibilidades, as atividades podem ser realizadas entre erros e acertos, de forma que os educandos experimentem para aprender, sempre com um objetivo em mente.

Em estreita relação com a interatividade, a ludicidade proporciona a materialização dos aspectos estudados teoricamente. É importante, porém, ressaltar que a abordagem lúdica

não deve ser confundid[a] com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Nem desperdiça movimento: el[a] visa produzir o máximo, com o mínimo de dispêndio de energia. [...] Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. (ALMEIDA, 2009, s/p)

Nesse sentido, o uso de recursos lúdicos no contexto educacional é um aliado do professor, pois colabora no processo de aprendizagem do educando. Quando o professor consegue conciliar objetivos pedagógicos com aspectos lúdicos, essa dinâmica fomenta a aprendizagem do conteúdo. Com o auxílio da ludicidade, o educador pode “variar suas metodologias e fazer a aula dinâmica, para que os educandos prestem atenção,

se entusiasmem com a aula e, conseqüentemente, aprendam o conteúdo” (MARTINS, 2015, p. 13-14).

No contexto de aulas de língua estrangeira, o aspecto lúdico facilita o engajamento, a concentração dos alunos, além de contribuir para a formação de um cidadão crítico e consciente, mas mesmo cientes de quão importante é o lúdico em sala de aula, os educadores esbarram em fatores como a falta de tempo para preparar atividades lúdicas, a dificuldade em aplicá-las diante do número de alunos em sala e dos conteúdos que precisam ser cumpridos, dentre outros.

Frente a tais obstáculos, é preciso considerar o valor da atividade lúdica não só para a aprendizagem, mas para o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano, pois esse diálogo entre ludicidade e aprendizagem desperta o interesse do aluno, facilita a assimilação do conteúdo estudado.

Seguindo essa linha de raciocínio, nossa proposta no estágio foi associar a ludicidade ao ensino de gramática, pois no período de observação, percebemos o enfoque no aspecto gramatical da língua inglesa. Sobre isso, Luciano Amaral de Oliveira registra que “Podemos conceber a gramática como um conjunto de estruturas e de regras que as regem e que é usado por sujeitos no estabelecimento da interação social” (OLIVEIRA, 2015, p. 208).

Esse enfoque nas formas linguísticas e nos significados aliados ao aspecto lúdico foi o nosso propósito na prática de docência, posto que “o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano” (ALMEIDA, 2009, online). Tal perspectiva procura contribuir para com “fatores sociais, comunicativos e culturais, [além de propiciar] um desenvolvimento simultâneo da linguagem e do pensamento prático” (CARNEIRO, 2011, p. 7).

Face às perspectivas e considerações teóricas até então expostas, o uso da ludicidade nas aulas de língua inglesa, realizada em uma turma de Ensino Médio da EJA, configura-se como um meio eficiente para despertar e manter a concentração e o interesse por parte dos alunos nos conteúdos ensinados. A seguir, são explanadas reflexões a respeito do contexto pesquisado.

Da metodologia proposta e do ambiente de educação de jovens e adultos

As atividades de observação e regência da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, no Ensino Médio, foram realizadas na modalidade EJA em uma escola pública, na cidade de Maringá, durante o mês de abril de 2019, constituindo o total de 13 horas/aula de observação e colaboração e mais 13 horas/aulas da prática de docência. A presença de estagiários dos cursos de licenciatura não é de todo rara na escola em questão, mas o público atendido é bastante diverso e nem todos residem próximo ao centro, o que resulta em experiências também diversas para quem participa das atividades escolares ali desenvolvidas.

Ao se falar na EJA, um dos principais pontos a ser discutido é o da faixa etária, o qual também acaba por ser bastante sensível para o planejamento de aulas visto que, em uma mesma turma, tanto jovens na faixa etária dos 20 anos como adultos da terceira idade, 60 anos, podem estar convivendo na rotina escolar. Costa e Lima (2014, p. 77) lembram, especificamente tratando do ensino de inglês, que “considerar a idade como fator relevante ao aprendizado do inglês é essencial. Cada faixa etária tem suas habilidades e suas necessidades, o que requer diferentes formas de trabalhar o idioma com cada uma.”

Além disso, outro fator que deve ser levado em conta é a complexidade dos planos de fundo de vida desses alunos. O afastamento do indivíduo da vida escolar pode ter se dado por múltiplos fatores, desde a necessidade de começar trabalhar muito jovem até problemas familiares que podem gerar atraso do aluno em relação a uma turma regular; neste último caso, sua dificuldade em acompanhar os conteúdos no ensino regular frequentemente é usada como justificativa para o afastamento para que, posterior ou excepcionalmente, seja realocado em uma turma da EJA, na qual pode conciliar o horário de estudo com o de trabalho ou mesmo condensar disciplinas em poucos meses.

Para tratar especificamente do trabalho com a língua inglesa com esse público, optamos pelo ensino por meio de atividades lúdicas, uma vez que “a brincadeira é o lugar da socialização, da administração da relação com o outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção” (BROUGERÉ apud CARNEIRO, 2011, p. 4). Assim, extravasar emoções, sentimentos e sensações pela ‘brincadeira’ propicia um bom ambiente, onde regras são criadas e respeitadas por todos.

Intimamente entrelaçada a essa socialização está a diferença a respeito da maneira como alunos de idades diferentes lidam com o aprendizado de uma segunda língua. Conforme Costa e Lima (2014, p. 78), “os adultos, por sua vez, [...] não têm a autoconfiança encontrada nas crianças para lidar com o idioma. Já os adolescentes, estes estão em fase de transição e afirmação, demandando maior atenção do professor a esse aspecto”; na EJA, particularmente, o que se encontra são esses sujeitos bastante diferentes entre si, em idade e personalidades, e tal aspecto em muito contribuiu para que se concorde que, nessa modalidade de ensino, o caminho mais viável seria o foco na gramática, fazendo uso da apostila proposta ao nível fundamental ou médio e, até mesmo, criando a pressuposição de que se não está escrevendo, não está aprendendo.

Como, enfim, aplicar os conteúdos curriculares na EJA por meio da ludicidade? Em vista dos limites de tempo hábil estabelecidos à regência pelo formato da disciplina de estágio, ao elaborar as atividades disponibilizou-se ofertar, durante as 13 aulas, uma experiência lúdica a partir dos conteúdos estabelecidos para a preparação dos planos de aula tais como *Simple Future* e *Immediate Future*, previstos na apostila de inglês para o nível médio.

Ao decidir encaminhar as atividades docentes para o uso do lúdico e, posteriormente, observando os resultados, no contexto da EJA, foi possível perceber que essa ferramenta possibilitou ao aluno atuar como sujeito ativo no processo ensino e aprendizagem. Assim, ao final da explicação dos tópicos gramaticais mencionados e da resolução dos exercícios, foram propostas atividades lúdicas com o intuito de proporcionar aos alunos um momento de descontração que possibilitasse a assimilação do conteúdo estudado, o exercício de alguma habilidade linguística em língua inglesa, de forma que eles participassem de forma ativa da atividade, articulando seus conhecimentos prévios da língua com os recém-adquiridos.

No próximo tópico, apresentaremos alguns fragmentos dos planos de aula aplicados nessa situação específica de estágio e algumas análises das atividades, bem como relataremos algumas das reações imediatas advindas dos estudantes e reflexões, por parte das estagiárias, a respeito do lúdico para jovens e adultos.

A ludicidade nas aulas de língua inglesa na EJA

Para extrapolar métodos estruturalistas e envolver os alunos (de idades e contextos bastante diversos entre si, reunidos em uma única turma) em um processo mais dinâmico de aprendizagem de outra língua, as atividades propostas tiveram como objetivo desenvolver a competência linguística aos níveis de aplicação do tempo verbal e uso real da língua, bem como o aprimoramento das habilidades de fala e conversação em língua inglesa. Dessa forma, a proposta lúdica adaptada ao contexto da EJA pareceu uma alternativa para que mais âmbitos da língua – que, por si só, implica dinamicidade – pudessem ser explorados em sala, não apenas em situações hipotéticas transcritas na apostila.

Para adequação aos moldes propostos neste capítulo, foi feito um recorte no plano de aulas original a fim de destacar uma atividade dos segundo e quarto dias da regência, nos quais os conteúdos *Future* e *Immediate Future* foram abordados. Desde o *warm up*, com materiais visuais, passando por atividades com música até o exercício de montar frases e um roteiro de viagem usando o tempo verbal *going to*, o objetivo foi o de propor maior interação entre aluno/aluno, professor/aluno, para que a aprendizagem se tornasse mais significativa. As atividades lúdicas propostas foram um desafio, uma vez que na educação de jovens e adultos (EJA) contamos com fatores como a quantidade reduzida de alunos e a grande diferença de idade entre eles, que era de 18 a 70 anos, além de outros fatores.

The Fortune Teller

A primeira atividade aqui descrita foi intitulada *The Fortune Teller*, realizada no segundo dia da semana de regência, em que o tempo verbal *Simple Future* já havia sido trabalhado e o *game* foi proposto, a fim de consolidá-lo. No mesmo dia, iniciou-

se a aula com a tradução de uma música que continha versos conjugados no futuro; entretanto, os alunos encontraram dificuldades em realizar a atividade, pois era um exercício diferente do proposto na apostila, com vocabulário um pouco mais complexo. Assim, o jogo *The Fortune Teller* na sequência possibilitou um clima mais descontraído para a prática do inglês.

Para esta atividade, foram levadas cartas de baralho com imagem e frases conjugadas no tempo verbal em foco (apêndice 1). Em uma carteira, as estagiárias se revezaram como as cartomantes, enquanto os alunos se sentavam à frente para terem sua sorte lida. Conforme as cartas eram tiradas, o significado das palavras era traduzido e o aluno deveria formar a frase no *Simple Future* conforme as regras já trabalhadas. Algumas possibilidades de formação eram as seguintes:

- You will have a car;
- You will get married;
- You will have two children;
- You will travel abroad.

O *game* não necessariamente exigia o registro das frases por escrito, mas algumas foram colocadas no quadro e, no geral, todos se divertiram bastante ao imaginarem as possibilidades de aquele futuro realmente acontecer e ao compararem com o que almejam para o futuro.

Travelling around the world

Outra atividade a ser destacada fez parte do último dia da semana de regência, com duração de 02 horas/aula, para trabalhar o conteúdo *Immediate Future* juntamente ao aprimoramento das habilidades de conversação oral e interativa. Faz-se necessário destacar o fato de que já havia se consolidado a relação afetiva e, na posição de estagiárias, foi estabelecida uma boa comunicação com a turma, a qual também se acostumara com os roteiros de aula até então propostos.

Dessa forma, a aula se iniciou com um *warm up*, explorando vocabulário e imagens relacionadas a viagens, o qual conduziu ao trabalho com a música *If you are going to San Francisco*, de Scott McKenzie, que foi traduzida em conjunto e possibilitou o exercício de aplicação dos modais *going to*, *gonna* e *will* (apêndice 2). Como em aula anterior já fora traduzida uma música, os alunos obtiveram melhor desempenho nessa atividade e já foi preparado o ambiente de aplicação da atividade de comunicação essencialmente oral.

Primeiramente, a música completa foi ouvida e acompanhada da letra impressa com lacunas, mas sem a pretensão de completá-las; após esse momento e uma breve interação a respeito das impressões que os alunos tiveram da música, ela foi tocada, novamente, duas vezes para que eles pudessem realizar a atividade de ‘Complete os espaços’. Na correção coletiva, em se tratando de uma música com várias repetições e refrão, os alunos tiveram boa participação e arriscavam dizer a resposta com mais

tranquilidade do que em outras atividades realizadas nos demais dias de regência, até mesmo porque tiveram um contato amplo com a canção em questão. Durante o *warm up*, também foram expostas imagens da cidade de São Francisco e algumas curiosidades do local (apêndice 3), de forma a deixar amplamente ilustrada a paisagem sobre a qual a música falava.

A abordagem lúdica pretendida se deu com o *game* de construção de um roteiro de viagem ‘louco’, a partir do qual foi contextualizada uma breve história de que todos haviam comprado pacotes de viagem, mas a agência havia misturado todos eles e, naquele momento, por sorteio, era preciso decidir como ficaria o passeio de cada um; logo muitas combinações inusitadas de locais, hospedagens, companhias e meios de transporte surgiram. A atividade já havia sido introduzida pelo *warm up* relacionado a viagens, e aconteceu com cada aluno montando seu roteiro de viagem inusitado e que implicava o uso do *going to* na hora de apresentar às estagiárias e aos colegas o resultado final. Seis perguntas foram escritas no quadro para guiarem as possibilidades de respostas:

- Where are you going to travel?
- How long are you going to stay there?
- Where are you going to stay?
- How are you going to travel?
- Who are you going with?
- What are you going to do there?

Por sua vez, as respostas foram impressas para serem sorteadas na sala (apêndice 4).

Ainda que fabricado para se adequar ao contexto de uma aula de inglês com duração determinada, o propósito da brincadeira esteve sempre perceptível, principalmente no momento de cada um expor sua viagem para a turma utilizando as estruturas linguísticas em inglês que haviam sido ensinadas e praticadas anteriormente. Não apenas como consolidação de conteúdo, a atividade também pareceu atender a um dos mais importantes requisitos de uma proposta lúdica em sala: um objetivo bem definido e que contribuiu à aprendizagem. Vale ressaltar também que o envolvimento dos alunos foi extremamente importante para o sucesso da atividade, pois, por meio do desenvolvimento dos roteiros de viagem, os alunos, além de demonstrarem satisfação ao usarem corretamente a estrutura gramatical, se divertiam com suas viagens e a dos colegas à medida que cada passo do roteiro era revelado.

A língua inglesa, nesse caso, foi aplicada não só em uma simulação de situação real como também foi utilizada como meio de diversão. De maneira geral, a recepção da atividade do roteiro de viagem foi positiva e produtiva, além de ter propiciado um momento de descontração no compartilhamento dos roteiros e na exploração de vocabulários novos ao serem abordados os lugares, acompanhantes de viagem, meios

de se chegar ao local e outros detalhes que, de uma forma ou outra, já fizeram ou faziam parte da vida dos alunos.

Deve-se considerar também que o público específico para o qual os planos de aula foram feitos fora diagnosticado nas já mencionadas observações prévias. De extrema pertinência, conhecer previamente a turma na qual a regência seria aplicada possibilitou às estagiárias a exploração de diferentes maneiras para se abordar um conteúdo que, tradicionalmente, seria ensinado prioritariamente por exercícios estruturais e regras de formação. Estas etapas mencionadas são fundamentais para um processo bem organizado de assimilação de conteúdo, entretanto as atividades para além da escrita e da estrutura possibilitam um meio alternativo de diagnóstico de progresso, bem como de consolidação do aprendizado no contexto da EJA com um ensino médio condensado em disciplinas e carga horária reduzida.

Especificamente ao público em questão, durante as observações, percebemos que o aspecto da faixa etária tem grande peso no processo de ensino e aprendizagem, portanto várias adequações foram feitas. Porém, mais do que isso, as atividades lúdicas propostas almejavam o engajamento, a concentração e, conseqüentemente, o aprendizado de estruturas gramaticais de uma forma leve e descontraída. Ao utilizarmos os jogos em sala de aula, levamos em consideração não somente a faixa etária como também o contexto socioeconômico e o perfil da turma. Contamos ainda com o suporte da professora da turma, da orientadora de estágio e dos próprios alunos.

Tanto a atividade com a música quanto a do roteiro de viagem foram feitas a partir de adaptações e complementos de diversas ideias e/ou atividades já produzidas e, muitas vezes, aplicadas em determinados contextos escolares. No momento do *speaking* guiado, em que cada um compartilhava sua viagem, e o de *listening* concomitante, uma vez que todos queriam saber os roteiros uns dos outros, o vocabulário de viagem somado ao *going to* foram fazendo sentido para a turma conforme eram aplicados em possíveis situações de uso. Ambas as atividades podem ser utilizadas como sugestões de abordagem de diversos outros conteúdos em inglês, além de criarem um ambiente agradável no meio escolar que explora múltiplos âmbitos cognitivos dos alunos.

Os resultados obtidos durante toda a regência foram satisfatórios, e os objetivos propostos foram alcançados por meio das atividades realizadas. Com elas, a atenção do público foi capturada, fazendo com que, por meio da ludicidade, os alunos participassem das aulas com interesse, sentindo-se motivados durante a mesma. Em adição, vale dizer que, como os alunos foram colocados diante de atividades distintas das que já estavam acostumados – pois a apostila adotada pela escola e os exercícios realizados eram de cunho tradicionalista –, em um primeiro momento, eles sentiram essa mudança, mas não houve hesitação alguma em tentar algo novo que estava sendo proposto, muito pelo contrário, pois abraçaram todas as ideias, se divertiram, realizaram-nas com total comprometimento e absorveram boa parte do conteúdo necessário de uma forma real para cada um.

Considerações sobre o uso do lúdico em sala

Trabalhar com adultos, público-alvo da regência no Ensino Médio aqui exposta de forma sucinta, fez com que fosse possível enxergar o ensino-aprendizagem da língua inglesa de outra maneira: é necessário muito mais do que somente um ensino gramatical estrutural; é preciso ensinar o uso, trazer o real para dentro da uma sala de aula, fazer com que os alunos enxerguem o motivo de estarem estudando dado conteúdo. Não apenas no contexto no qual foram aplicados estes planos e métodos de trabalho, a abordagem lúdica sempre se apresenta como uma forma de contribuir para com a aprendizagem dos educandos e com o enriquecimento da prática pedagógica do professor de língua inglesa.

Diante das explanações feitas, espera-se ter contribuído com os estudos sobre metodologias e abordagens do inglês nas salas de aula do contexto público. Com o foco direcionado à EJA e seu contexto de ensino, também foi possível entender várias particularidades no que tange ao processo de se trabalhar com uma língua estrangeira em um contexto que exige preparações específicas para que a aula seja mais interativa, mais dinâmica e menos estrutural, embora este também seja necessário.

Vale destacar que, não sendo ideias estanques no espaço e no tempo, as propostas lúdicas podem se estender não apenas a outros perfis de alunos, mas também a outras modalidades de ensino, como é o caso do ensino remoto bastante debatido e inevitavelmente exercido no último ano. A ludicidade se apresenta como uma forma viável de engajamento a distância e, quando possível ao professor e aos alunos, ferramentas virtuais são de ampla ajuda para que atividades, à primeira vista, realizáveis apenas em sala física possam ser feitas online.

Assim, as experiências vivenciadas na disciplina de estágio tornam-se valiosas à constituição da identidade profissional docente, não apenas pelo contato com conteúdos diversos, mas também pela diversidade escolar que se encontra em um mesmo espaço, a qual propicia tanto desafios como oportunidades de se (re)pensar continuamente as metodologias de ensino. As aulas aqui brevemente relatadas e calcadas em uma perspectiva lúdica de ensino mostram a contribuição e a dinamicidade que esta última pode trazer ao dia a dia escolar, do qual urge a necessidade de inovações para que se mantenha em seu pleno funcionamento.

Referências

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em 26 de jul. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Postulados do paradigma interpretativista**. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 31-40.

CARNEIRO, S. C. L. **O lúdico como facilitador do ensino/aprendizagem da Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Anhanguera – UNIDERP, Belém, 2011.

COSTA, É. S.; LIMA, P. L. S. **Playing and learning (Jogando e aprendendo):** jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. *Episteme Transversalis*, v. 7, n. 2, 2014.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque:** Análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6), p. 147-164.

MARTINS, Viviane Lima. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.** Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170531134517.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **O ensino de gramática.** In: **Aula de inglês: do planejamento à avaliação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, R. M. D.; ANDRADE, J. G.; PAULA, M. F. **Ensino remoto e gamificação nas aulas de LE- Inglês:** engajamento através do lúdico na escola técnica em PE. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU).** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vii-conedu---edicao-online>. Acesso em 26 de jul. 2021.

ANEXOS

1



Cartas do jogo *The Fortune Teller*.

Fonte: Google Imagens

2

Listen the song. Complete with "going to" "gonna" or "will".

Scott Mackenze - If you' _____ to San Francisco

If you' _____ to San Francisco
Be sure to wear some flowers in your hair
If you' _____ to San Francisco
You' _____ meet some gentle people there

For those who come to San Francisco
Summertime _____ be a love-in there
In the streets of San Francisco
Gentle people with flowers in their hair

All across the nation such a strange vibration
People in motion
There's a whole generation with a new explanation
People in motion people in motion

For those who come to San Francisco
Be sure to wear some flowers in your hair
If you come to San Francisco
Summertime _____ be a love-in there

If you come to San Francisco
Summertime _____ be a love-in there

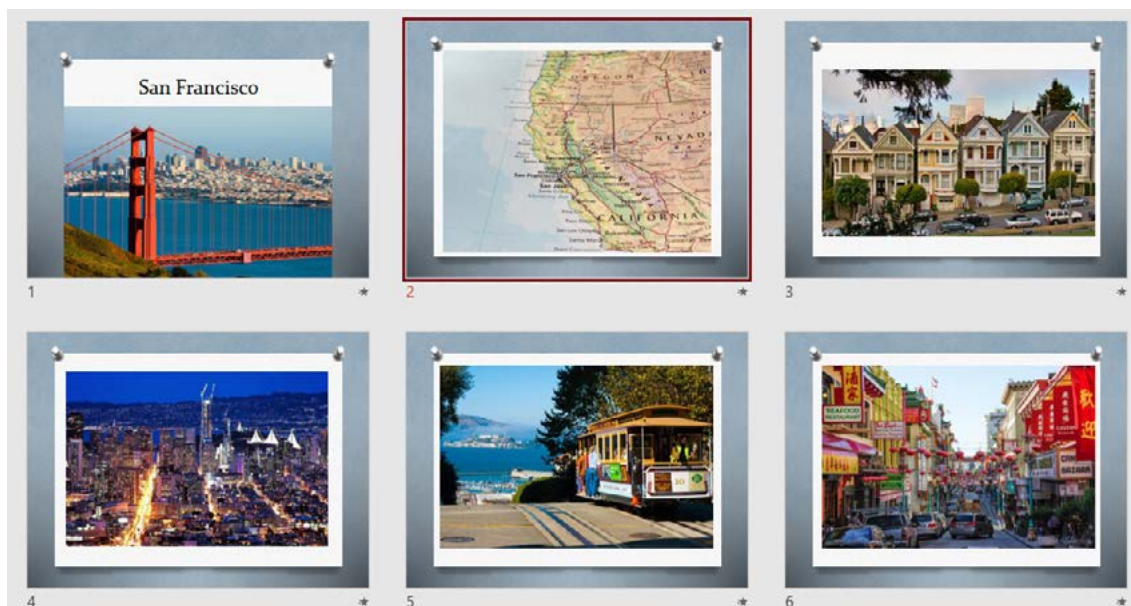
San Francisco, officially the **City and County of San Francisco**, is the fourth most populous city in California and the 13th most populous city in the United States, with an estimated population of 805,235. San Francisco is a big financial, cultural, and transportation center.

Today, San Francisco is a popular international tourist destination, renowned for its chilly summer fog, steep rolling hills, eclectic mix of Victorian and modern architecture and its famous landmarks, including the Golden Gate Bridge, cable cars, and Chinatown.

Cópia da letra de *If you're going to San Francisco* entregue aos alunos.

Fonte: Letras.mus.br

3



Slides das imagens de São Francisco para o *warm up*.

Fonte: Google Imagens.

4

“Where are you going to travel?”

PARIS INDIA BAHIA IRAQ AFGHANISTAN AUSTRALIA LAS VEGAS

ALASKA NEW YORK JAPAN ITALY HAWAII AMSTERDAM

SOUTH AFRICA CANADA

“How long are you going to stay there?”

ONE MONTH ONE DAY FIVE HOURS ONE WEEK ONE YEAR FOREVER

TWO MONTHS FIVE DAYS THREE WEEKS SEVEN YEARS TEN DAYS

SIX MONTHS TWO WEEKS THREE YEARS THREE DAYS

“Where are you going to stay?”

IN A 5 STARS HOTEL IN A CAR IN A TRAILER IN A MOTORHOME

IN A TEPEE IN A HOSTEL IN A BOATHOUSE IN A MANSION

IN A TENT IN A BUNGALOW

IN A HUT IN AN IGLOO IN A CAVE IN A TREE HOUSE IN A FAMILY HOUSE

“How are you going to travel?”

BY HORSE BY SHIP BY PLANE BY BYCICLE ON FOOT BY BUS

BY CART BY SCOOTER BY CAR BY HITCHHIKING BY TRAIN

BY DOG SLEDS BY MOTORCYCLE BY BOAT BY TROLLEY

“Who are you going with?”

TIRIRICA BRAD PITT ANGELINA JOLIE XUXA OSAMA BIN LADEN

FRIENDS ALONE SILVIO SANTOS GEORGE CLOONEY GISELE BUNCHEN

FAUSTÃO JUSTIN BIEBER SANDY GRETCHEN MARADONA

“What are you going to do there?”

TO DO SHOPPING TO SWIM WITH THE DOLPHINS TO SUNBATHE

TO A MADONNA’S CONCERT TO WORK AS A VOLUNTEER ON A SAFARI

TO SURF ON THE GIANT WAVES TO MAKE A SNOWMAN TO TAKE SELFIES

SIGHTSEEING TO EAT CAVIAR AND DRINK CHAMPAGNE

TO WATCH THE KANGAROOS TO GAMBLE TO SKI ON THE MOUNTAINS

ON AN ELEPHANT RIDE

Respostas ao *game* do roteiro de viagem.

Fonte: as autoras

INTEGRAÇÃO DE ILF – INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA- NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DO CURSO DE LETRAS: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

<https://doi.org/10.54176/NMOK6884>

Ana Raquel F. F. Campos (UNICENTRO)

Marcia R. P. Carazzai (UNICENTRO)

Introdução

O novo status da língua inglesa na atualidade gerou reflexões e possíveis mudanças na prática dos profissionais envolvidos no ensino do inglês. A crescente atenção dada à sala de aula (GIMENEZ, EL KADRI, CALVO, 2017; CAMPOS, 2019; KORDIA, 2019; SELVI & YAZAN, 2021) contribuiu com os estudos já realizados sobre a natureza do Inglês como Língua Franca (doravante ILF), e essa atenção segue promovendo considerações sobre o papel e trabalho do professor cuja prática é orientada por essa perspectiva.

Nos últimos anos, temos estudado tanto o entendimento do que é o ILF quanto o impacto na sala de aula e na identidade do professor (CAMPOS & CARAZZAI, 2021; CARAZZAI e CAMPOS, 2018). Compreendemos o trabalho a partir da perspectiva do ILF como benéfico para alunos e professores, principalmente para aqueles cuja identidade está ligada ao círculo em expansão de Kachru (1985). A partir de estudos como o de Rajagopalan (2004, 2010), evidencia-se a vontade de ruptura de termos dicotômicos como falante nativo e não nativo, primeira língua e língua estrangeira, entre outros que não mais dão conta das complexidades da sociedade pós-moderna. O mesmo autor (2010) suscita discussões cujo teor perpassa pelas concepções de identidade, cultura e sujeito ao tratar do conceito de inteligibilidade e afirmar a inexistência de neutralidade em situações de comunicação. Siqueira (2018) advoga em favor da descolonização do currículo, dos materiais didáticos e das práticas escolares enraizadas em premissas, conceitos, estratégias e ferramentas geradas e impulsionadas pelos países do norte global.

O componente Língua Inglesa da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) está fundamentado no conceito de ILF e traz posicionamentos significativos e atuais, como os mencionados anteriormente. O documento fala da desterritorialização do inglês, da necessidade de romper com o modelo do falante nativo, e de repensar questões como correção, precisão e proficiência (DUBOC, 2019; SIQUEIRA, 2020). A presença do conceito de IFL na BNCC torna necessária a discussão e o tratamento deste assunto nos cursos de formação de professores de inglês. Assim, como professoras de um curso de Letras - Inglês em uma universidade estadual do Paraná, optamos por trabalhar dentro dessa compreensão, não apenas buscando uma aproximação com a BNCC, mas sim por concordar com as implicações pedagógicas da perspectiva do ILF.

Entendemos o valor da pesquisa sobre língua franca como um “agente de mudanças na pedagogia do ensino de inglês e na formação de professores”¹ (SIFAKIS, 2014, p. 318).

A referência feita à sala de aula e à formação de professores geralmente é lida ao final de textos que discutem outros campos da pesquisa sobre ILF (SIFAKIS, 2014), deixando esses aspectos em segundo plano. Assim, a contribuição deste trabalho está pautada na prática do professor e no uso do material didático, levantando possibilidades de inserção e alteração para que haja uma maior proximidade ao uso real e majoritário do inglês atualmente.

Neste texto buscamos analisar possibilidades de integração implícita e explícita do ILF no material didático utilizado na disciplina de língua inglesa no curso de Letras-Inglês no qual atuamos e, para isso, retomaremos apontamentos teóricos ao redor do ILF, bem como teorizações a respeito da sala de aula sob a perspectiva do ILF e análise de materiais didáticos de inglês para este contexto. Na sequência apresentaremos possibilidades de modificações no material utilizado no curso de Letras-Inglês com o intuito de exemplificar adaptações que retratam a realidade de uso da língua inglesa.

Revisão da literatura

Os estudos a respeito do ILF contam com trabalhos pioneiros de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001), questionando o modelo do falante nativo em contextos de falantes multilíngues. A preocupação neste início esteve em documentar o uso do inglês e apontar particularidades presentes nas interações entre falantes cujas primeiras línguas diferiam. Jenkins (2000) identificou algumas características formais e funcionais e defendeu, com base nessas características, que a pronúncia nativa do inglês não é favorável em contextos de comunicação que fazem uso do ILF. Em tese, esse ILF seria caracterizado, por exemplo, pela apresentação de alternativas ao uso dos fonemas /θ/ e /ð/. Este primeiro trabalho gerou grande agitação e impulsionou as demais pesquisas na área.

Na segunda fase de suas publicações (2006, 2009), Jenkins afirma perceber que há uma fluidez inerente às negociações de significado e diz que o conceito de “comunidades de prática” de Wenger (1998) seria uma maneira pertinente de se abordar o ILF. A autora inclui nessa segunda fase a definição de sua colega de trabalho, Seidlhofer (2011, p. 56 apud JENKINS, 2015), para a expressão “inglês como língua franca”, que seria então “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para os quais o inglês é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente a única opção”. Chegando ao que ela considera a terceira fase do ILF, Jenkins (2015) constata que ILF é uma prática multilíngue e que as pesquisas mais atuais deveriam partir dessa premissa, e assim, dar a devida atenção ao conceito de “repertório”. Consideramos importante trazer uma citação da mesma autora de 2011, em que podemos visualizar a

¹ an agent of change in ESOL pedagogy and teacher education. Tradução livre.

importância dada para as interações em ILF, distanciando do olhar outrora focado nas características linguísticas do fenômeno:

Um usuário competente de inglês não é mais aquele que “dominou” as formas de uma variedade nativa em particular, mas alguém que adquiriu habilidades pragmáticas necessárias para adaptar seu uso do inglês em concordância com as demandas da língua franca atual. (JENKINS, 2011, p. 931–932)²

Outro forte nome nas pesquisas sobre ILF, e já citada anteriormente, é Barbara Seidlhofer, que em 2001 lança o projeto de compilação do primeiro *corpus* do ILF, o Vienna-Oxford International Corpus of English – VOICE, que viria a ser disponibilizado online em maio de 2009. A autora argumenta que havia pouca descrição da realidade linguística do ILF, apesar de seu amplo uso na contemporaneidade, o que significava que o modelo do “falante nativo” continuava a ser considerado o único objetivo válido para os aprendizes. A definição de ILF publicada por Seidlhofer em 2001 permanece sendo utilizada e ainda confere significado à realidade atual do uso da língua inglesa: “Uma língua através da qual os membros de diferentes comunidades linguísticas podem se comunicar mas que não é a língua nativa de nenhum.” (SEIDLHOFER, 2001, p. 146).³

Este caminho inicial do ILF próximo de uma variedade não impediu os desenvolvimentos seguintes com foco mais pragmático, como podemos ver nas publicações posteriores de Jenkins (2015) e Seidlhofer (2011). Canagarajah (2013) disserta sobre as estratégias de negociação de significado que devem ser utilizadas (e ensinadas?) nas e para as interações do ILF. Essas estratégias são *let-it-pass*, *make-it-normal*, *confirmation*, e *clarification*. (deixar passar, tornar habitual, confirmação e esclarecimento) O mesmo autor vincula o ILF à prática translingue, a qual não é uma competência gramatical, mas performativa, pois “o que colabora com o alcance de significado de sucesso na comunicação é nossa habilidade de alinhar recursos semióticos e possibilidades sociais” (CANAGARAJAH, 2013, p. 39). Assim, nessa perspectiva, as línguas são recursos móveis, utilizados conforme os propósitos das pessoas, quando geram significado e ganham forma nos contextos situados, com interlocutores específicos e em suas práticas sociais concretas. É esse o entendimento de ILF que nós, autoras deste texto, compartilhamos.

Como desdobramentos dessa perspectiva estão: a) a problematização da dicotomia falante nativo vs. não nativo, mais especificamente no tocante ao nativo do norte global como modelo, b) a discussão sobre inteligibilidade e a necessária exposição a diferentes “ingleses”, c) a discussão sobre a propagação global e questões políticas do inglês e d) o questionamento do vínculo existente entre língua, país e cultura. Claramente, essas são

² A skilled English user is no longer someone who has “mastered” the forms of a particular native variety of English, but someone who has acquired the pragmatic skills needed to adapt their English use in line with the demands of the current lingua franca situation. Tradução livre.

³ a language by means of which the members of different speech communities can communicate with each other but which is not the native language of either. Tradução livre.

questões de grande importância no momento de transpor os estudos publicados sobre ILF para a realidade do professor de inglês.

A respeito da sala de aula, Kemalglu-Er e Bayyurt (2019) trabalham os sentidos de integração explícita ou implícita do ILF. Integração explícita refere-se à introdução de conceitos aos alunos de forma direta pelo professor através de recursos pedagógicos como vídeos, leituras e discussões. O professor compartilha a definição de ILF e suas características, tendo como objetivo gerar nos alunos a consciência sobre a posição do inglês atualmente. Nessa abordagem se juntam aspectos teóricos e amostras de falantes não nativos de usuários de ILF em contextos reais de uso. Integração implícita, por sua vez, é a adição de elementos relacionados ao ILF em sala de aula sem fazer referência direta ao conceito. Os aprendizes são expostos a diferentes variedades do inglês e é aceito o uso limitado da língua materna dos aprendizes e outras línguas em sala de aula, questões que permeiam a visão do ILF, não se referindo, no entanto, ao ILF de forma direta. Os mesmos autores acrescentam que não há necessidade de se buscar uma forma de integração em detrimento da outra, mas utilizá-las combinadamente.

No tocante ao material didático, Lopriore e Vettorel (2019) apontam um *checklist* para avaliação de materiais, utilizado na formação de professores na Universidade de Verona, Itália, com o intuito de trazer uma proposta mais inclusiva a respeito do ILF. Esse *checklist* funciona, para as autoras, como um exercício dentro dos cursos de formação de professores de inglês que tem sido utilizado por eles nos últimos anos.

Os itens listados pelas autoras são:

- ✓ Perspectivas sobre ingleses globais estão inclusas (atividades de aumento de consciência);
- ✓ Outras variedades estão apresentadas nas atividades de compreensão auditivas;
- ✓ Contextos/falantes de ILF estão apresentados nas atividades de compreensão auditivas;
- ✓ Cultura está apresentada incluindo países e opiniões diferentes;
- ✓ Perspectivas interculturais estão incluídas;
- ✓ Atividades de reflexão sobre a cultura do próprio estudante estão presentes.

A lista acima resume conceitos importantes dentro da perspectiva de ILF e pode ser entendida também como um apanhado de características das aulas pautadas no entendimento de ILF. Assim, esses itens podem ser acrescidos ao material didático existente em casos em que a troca de material não seja possível. Esse acréscimo pode ser trabalhado de forma implícita ou explícita, como explicam Kemalglu-Er e Bayyurt (2019).

De acordo com Lopriore e Vettorel (2019), os materiais existentes devem ser criticamente examinados e supridos de exemplos autênticos que retratam a complexidade atual da língua inglesa. Dessa maneira, é possível aproximar de certa forma a realidade dos materiais didáticos utilizados em sala e a perspectiva de ILF. Isso quer dizer que

nessa tentativa de se adicionar exemplos de interações de ILF se possibilita o trabalho com materiais que seguem uma perspectiva de inglês como língua estrangeira, mas que serão modificados a partir do trabalho do professor para evidenciar o real uso do inglês atualmente. As autoras reforçam que o foco precisa estar no hibridismo linguístico e cultural existente em ELF para que os aprendizes se tornem usuários efetivos da língua (LOPRIORE & VETTOREL, 2019 p.100).

Metodologia

A pesquisa sobre materiais didáticos de ensino de língua inglesa têm demonstrado que um grande número desses materiais tende a enfatizar representações da língua pré-estabelecidas e vinculadas a normas provenientes do norte global (SIQUEIRA, 2020). Assim, o objetivo principal deste trabalho foi analisar as possibilidades de integração explícita e implícita do IFL nas aulas de língua inglesa do 1º e 2º ano de um curso de Letras- Inglês. Foram nossos objetivos específicos de pesquisa: a) Apontar propostas do material didático que já reforcem o uso do inglês como língua franca; b) Propor adaptações em atividades e unidades para que, de forma implícita ou explícita, possam levar em conta a realidade atual da língua inglesa (KEMALOGU-ER, e BAYYURT, 2019). Essa breve análise também parte das sugestões propostas por Lopriore e Vettorel (2019), citadas anteriormente neste texto.

Contextualização

De acordo com o relato de Angelo et al (2007), o curso de licenciatura em Letras foi criado em Guarapuava em 1970 e reconhecido em 1974, na época da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG). Originalmente, o curso contemplava habilitações em Letras-Português/Inglês, Letras-Português/Francês e Letras-Português/Literatura. Em 1990, com a junção da FAFIG e da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI), surgiu a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). A partir de 2003, as grades curriculares foram reformuladas e implantadas as licenciaturas únicas: Letras-Português e Letras-Inglês.

No ano de 2010, com uma nova grade curricular do curso de Letras-Inglês (UNICENTRO, 2010), a língua inglesa passou a ser trabalhada por habilidades ao longo dos quatro anos do curso, sendo uma disciplina focada na escrita e leitura (Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa), e outra disciplina focada na compreensão e produção oral (Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa).

Conforme escolha feita pelos professores de língua inglesa do Departamento de Letras (DELET) do Campus Santa Cruz da universidade, desde 2003 foi adotado o material didático da série “*Northstar*”, da editora Pearson. Na época, o material foi selecionado pelos docentes por ser um dos únicos com foco nas habilidades e por ter uma

abordagem temática mais ampla, sem atenção predominante às estruturas linguísticas. É importante ressaltar que embora o material seja adotado para as disciplinas, existe liberdade para adaptações do livro didático por parte do professor regente, o que é condizente com o ensino superior público.

A série *Northstar* está atualmente na quinta edição, porém os professores do departamento utilizam a quarta, por maior facilidade de acesso à mesma. Na quarta edição, a série é composta por livros com cinco níveis de proficiência que vão do básico ao proficiente (PEARSON, 2021a), alinhado ao *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFRL), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que se trata de um padrão europeu para medir o nível de proficiência em uma determinada língua (COUNCIL OF EUROPE, 2021). A figura 1 mostra a correspondência dos níveis de proficiência de cada um dos livros da série com os níveis do CEFR:

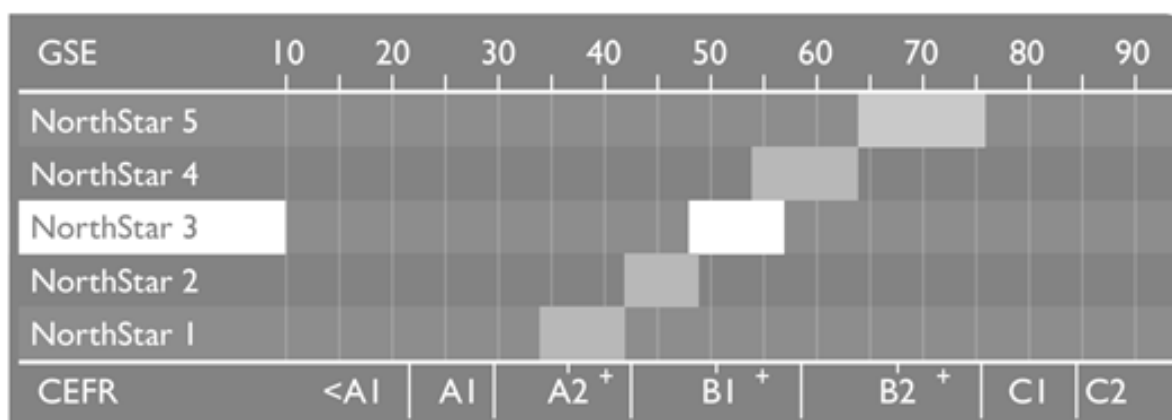


Figura 1. Níveis de proficiência de cada um dos livros da série com os níveis do CEFR (PEARSON, 2021a, p.2).

Uma vez que a série está dividida em habilidades, são 10 livros no total, sendo cinco para as habilidades de compreensão e produção oral, e cinco para as habilidades de leitura e produção escrita, todos seguindo os níveis de proficiência mencionados acima.

Cada um dos livros contém 8 unidades, e os volumes 3 e 4 foram selecionados para serem utilizados do primeiro ao quarto ano do curso de Letras-Inglês, sendo que o volume 3 é empregado nos primeiro e segundo anos do curso, enquanto o volume 4 é destinado aos terceiro e quarto anos do curso. Dessa forma, são trabalhadas quatro unidades do material em cada disciplina e em cada ano.

Livro didático: análise e proposta de adaptação

Em nosso trabalho como formadoras de professores no curso de graduação em Letras-Inglês, frequentemente temos relatos de nossos alunos-professores sobre suas dificuldades em entender certos sotaques, principalmente por não estarem habituados a serem expostos às diferentes variedades de inglês. Geralmente, esse tipo

de comentário está vinculado a pré concepções de inglês “bom” e inglês “ruim”, e a uma supervalorização do falante nativo norte-americano ou britânico em detrimento a qualquer outra pronúncia reconhecida.

Tal fato é corroborado ao analisarmos o material didático adotado para as disciplinas de língua inglesa na universidade na qual atuamos, uma vez que podemos verificar que prevalecem textos orais e escritos produzidos majoritariamente por usuários do Círculo Interno (KACHRU, 1985). Conforme o catálogo da editora para a série, o material segue “*American English*”, o inglês americano (PEARSON, 2021b). Além disso, o próprio título da série já sugere a predominância dessa variedade linguística.

Vamos ilustrar esse aspecto trazendo aqui uma breve descrição de um dos livros da série de forma mais abrangente e posteriormente uma análise de duas das unidades desse material. O livro em questão é intitulado “*Northstar 3 Listening and Speaking*” (SOLARZANO e SCHMIDT, 2015) e é adotado para as disciplinas de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I (CPOLI I) e Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa II (CPOLI II), no primeiro e segundo anos do curso de Letras-Ingês, respectivamente.

Das oito unidades do livro analisado, as quatro primeiras são estudadas na disciplina de CPOLI I, com os temas esportes de resistência, fraude, exploração espacial, e língua e persuasão; enquanto as unidades cinco à oito são tratadas na disciplina de CPOLI II, com os temas carreiras, cultura e comércio, casamento, e mudança climática. Todas as unidades do material didático seguem a mesma estrutura: dois áudios principais por unidade, com exercícios de compreensão e produção oral, vocabulário e gramática sobre cada um dos temas propostos e centrados principalmente nos áudios.

Em apenas uma das unidades do livro todo (unidade 6) há um áudio com falantes ou variantes linguísticas oriundas de países de fora do Círculo Interno. Essa unidade foca no tema cultura e comércio e o áudio encontrado é uma reportagem de uma rádio com um relato de um jornalista sobre as mulheres-girafa, como são conhecidas as mulheres da etnia *Kayan*, que usam colares para alongar seus pescoços. Na reportagem sete pessoas falam: um jornalista e uma radialista estadunidenses, um guia turístico local, uma canadense, um alemão, e duas mulheres da etnia.

Embora o áudio traga cinco pessoas de fora do Círculo Interno, as falas das duas mulheres da etnia, do guia e dos dois turistas são bastante sucintas, quando comparadas às falas das outras duas pessoas, em especial à do jornalista. Acreditamos que esta unidade traz um pouco mais de diversidade linguística devido ao tema estudado na mesma: cultura e comércio.

Ao analisarmos a unidade seis em relação à checklist para avaliação de materiais com o intuito de trazer uma proposta mais inclusiva a respeito do ILF, de autoria de Lopriore e Vettorel (2019), percebemos que alguns itens da lista estão contemplados na unidade, dentre eles a apresentação de outras variedades e falantes do ILF nas atividades de compreensão auditivas, bem como a menção de questões culturais.

No entanto, mesmo com a inserção de tal diversidade nesta unidade, isso é feito de forma mínima, sem que haja maior espaço para atividades de aumento de consciência linguística ou de reflexão sobre questões interculturais, de forma que o ponto de vista dos falantes de fora do Círculo Interno não é amplamente contemplado.

Já a unidade 1 do material traz como tema os esportes de resistência (*endurance sports*). São apresentados dois áudios principais para a unidade, com atividades variadas sobre os mesmos. Ambos os áudios são de falantes do Círculo Interno, sendo que um dos áudios é um podcast de um corredor de ultramaratonas estadunidense. O outro áudio é um trecho de uma palestra sobre motivação entre atletas e, embora não seja mencionado o nome do palestrante ou sua origem, podemos dizer que sua forma de falar se aproxima à do inglês americano padrão (*General American*, ou GA). As demais atividades da unidade são de conversação, com perguntas e discussões sobre os áudios, e exercícios de gramática e vocabulário que trazem excertos dos áudios ou textos que se assemelham a eles.

Nessa unidade há uma exclusividade do inglês produzido por usuários do GA, sem abertura para perspectivas sobre os ingleses globais, para contextos e falantes do ILF. Da mesma forma, não são tratados aspectos interculturais, em atividades nas quais o próprio estudante possa refletir sobre sua cultura e a cultura do outro. A exposição a outros “ingleses” permite que o professor insira questionamentos que possibilitem a reflexão sobre as características das comunicações em ILF, bem como discuta com os alunos aspectos da propriedade da língua. Assim, ao analisarmos a unidade 1 levando em consideração os itens propostos por Lopriore e Vettorel (2019) para uma perspectiva inclusiva do ILF nos materiais didáticos, notamos que nenhum dos critérios apontados pelas autoras está contemplado nas atividades constantes desta unidade.

Uma vez que o material didático da série *Nothstar* não está pautado na perspectiva do ILF, propomos então uma pedagogia voltada para o ILF. Assim, com base em nossas experiências e na literatura (KEMALOGLU-ER e BAYYURT, 2019; GIMENEZ, et al., 2017; LOPRIORE e VETTOREL, 2019; SIFAKIS & TSANTILA, 2019; dentre outros), sugerimos explorar oportunidades para fornecer aos alunos-professores do curso de Letras-Inglês diversas formas menos legítimas da língua inglesa, de fora do Círculo Interno, agregando à sala de aula momentos de prática que promovam exposição ao ILF, maior consciência linguística, discussões sobre a autoridade dos falantes nativos, bem como sobre a inteligibilidade e a colonialidade.

Isso pode ser feito por meio da adaptação do próprio material didático selecionado ou inserindo atividades extras, que estejam alinhadas aos objetivos da disciplina, por meio da inclusão de textos orais e escritos que proporcionem exposição a falantes de fora do Círculo Interno. Também entendemos como benéficos o compartilhamento e discussão das fontes de vídeos e áudios trazidos para a sala de aula, pensando nas identidades dos nossos alunos-professores como usuários e futuros professores de inglês.

Para exemplificar, trazemos aqui uma atividade feita com base em um áudio encontrado on-line. A atividade foi desenvolvida de forma complementar à unidade 1, sobre o tema esportes de resistência, do livro didático aqui analisado (SOLARZANO e SCHMIDT, 2015), no primeiro ano do curso de Letras-Inglês no qual atuamos. Entendemos que o tema é razoavelmente comum e portanto a atividade poderia ser aplicada em outros contextos.

O áudio selecionado (*National sports*, c2016) traz duas pessoas conversando sobre os esportes populares em seus respectivos países e os aspectos econômicos envolvidos na prática esportiva: Brian (Canadá) e Fanny (China).

Para contemplar as possibilidades de integração implícita e explícita, propostas por Kemaloglu-Er e Bayyurt (2019), sugerimos duas maneiras de inserir o áudio e suas respectivas atividades, ressaltando que embora as atividades a seguir tragam as opções separadamente, é possível e benéfico combinar as duas formas de integração, conforme os próprios autores argumentam.

Como forma de integração implícita, para o áudio selecionado é possível incluir perguntas iniciais, que levem os alunos-professores a ter um primeiro contato com o áudio e com as duas variantes do inglês presentes nele, bem como com alguns aspectos culturais dos falantes em questão. Incluímos as seguintes perguntas: Brian e Fanny falam sobre esportes populares em seus respectivos países. De onde eles são? Quais são os esportes populares em seus países? Em seguida, pode-se fazer perguntas complementares, que levem os os alunos-professores a um pensamento mais crítico sobre suas próprias realidades, sem mencionar diretamente aspectos relativos ao ILF: De acordo com Brian e Fanny, por que as pessoas jogam hockey no Canadá e tênis de mesa na China? Qual o esporte mais popular no Brasil? Você acha que isso tem relação com fatores econômicos?

No caso da integração explícita, é possível trabalhar com o mesmo áudio e perguntas acima, porém adicionando questões relativas às variantes do inglês faladas pelas duas pessoas do vídeo e à inteligibilidade, por exemplo: Você esperava ouvir pessoas originárias desses países? Quais eram suas expectativas nesse sentido? Por que você acha que este vídeo foi selecionado para a aula? Para você, a fala das duas pessoas no áudio foi inteligível? Por quê? Nesse caso, a perspectiva do ILF é tratada diretamente e se torna o ponto central da atividade, visando uma reflexão sobre as questões de identidade, legitimidade e inteligibilidade, bem como sobre questões econômicas e sociais em torno do ILF. Também é possível incluir perguntas que levem os alunos-professores a refletirem sobre possíveis aplicabilidades de atividades semelhantes em seus próprios contextos de ensino.

Considerações finais

Neste artigo partimos de uma breve análise do material didático utilizado no curso de Letras-Inglês no qual atuamos para propor possibilidades de integração explícita

e implícita do ILF nas aulas de língua inglesa do 1º e 2º ano do curso, adaptando o próprio material.

Na nossa análise partimos de considerações feitas por Lopriore e Vettorel (2019) e observamos que o livro analisado (SOLARZANO e SCHMIDT, 2015) privilegia o GE, quase não apresentando a abertura para os ingleses globais ou para contextos e falantes do ILF. Assim, o material desfavorece o aumento da consciência linguística e a reflexão sobre questões interculturais por parte dos alunos-professores.

Como forma de suprir essa lacuna do material utilizado, propusemos então que sejam feitas adaptações do material e descrevemos atividades que poderiam ser utilizadas para trabalhar com o tema esportes dentro da perspectiva do ILF. Para essas atividades sugerimos a integração implícita e explícita do ILF, seguindo Kemalglu-Er e Bayyurt (2019).

Embora a atividade que descrevemos tenha sido planejada para um tema específico (ou seja, esportes), acreditamos que em programas de formação de professores, é possível usar áudios e/ou vídeo com diferentes variedades de inglês, enfocando diversos assuntos. Isso pode ser feito como uma forma de fornecer aos alunos-professores uma exposição ao inglês de fora do Círculo Interno; para criar espaços de diálogo e discussões em torno da noção de falante nativo e da ideologia da autoridade dos falantes nativos, bem como sobre a inteligibilidade; e para problematizar a colonialidade.

Entendemos que o tipo de trabalho que sugerimos neste artigo pode levar os alunos-professores a terem considerações mais analíticas sobre o modelo idealizado de falante nativo e sobre a necessidade de se concentrar no ILF como uma forma de combater o preconceito linguístico e de reconhecer as multiplicidade linguística e identitária.

Também acreditamos que essa proposta contribui para desenvolver as habilidades dos alunos-professores para que se tornem consumidores críticos de materiais didáticos em seus contextos de ensino. Ao vivenciar tarefas como essa, os alunos-professores podem visualizar as possibilidades de criar seus próprios materiais usando recursos que já estão disponíveis online. Além disso, apresentá-los a essas outras ferramentas certamente contribui para seu trabalho como professores que entendem o inglês em uma perspectiva global e os capacita a tomar decisões mais bem informadas em suas próprias práticas de ensino.

As sugestões aqui apresentadas permitem a exposição ao inglês de fora do Círculo Interno e leva os alunos-professores a refletir sobre a noção de falante nativo e sua autoridade absoluta e inquestionável, bem como sobre a noção de inteligibilidade. Como tal, essas sugestões fornecem conteúdo para ensino e discussão sobre a língua inglesa a partir da perspectiva do ILF em contextos de formação de professores.

Referências

- ANGELO, C. M. P.; CARAZZAI, M. R. P.; CARVALHO, R. C. M.; FRACASSE, L.; WITZEL, D. G. *Linguística Aplicada: pesquisa e formação de professores de línguas no Brasil*. In: *II Colóquio Humanidades em foco*, 2007, Guarapuava. Anais do II Colóquio Humanidades em foco, 2007.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.
- CAMPOS, A. R. F. F. *O ensino de inglês como língua franca: perspectivas docentes em contexto*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2019.
- CAMPOS, A. R. F. F.; CARAZZAI, M. R. P. *Listening as a gateway to criticality in/for Global Englishes*. In: SELVI, A. F.; YAZAN, B. (Org.). *Language Teacher Education For Global Englishes*. 1ed. New York: Routledge, 2021, p. 27-31.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*: Routledge, 2013.
- CARAZZAI, M. R. P.; CAMPOS, A. R. F. F. (Re)construção identitária e inglês como língua franca: uma experiência em meio à prática pedagógica. In: OLIVEIRA, L. S.; BOER, R. A. (Org.). *Professores(a) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades*. 1ed. Campinas: Pontes, 2018, p. 173-196.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Disponível em <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>> Acesso em 12 de ago. de 2021.
- DUBOC, A. P. M. Falando francamente: Uma leitura Bakhtiniana do conceito de “inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. *Revista da Apoll*, v. 1, nº 48, p. 10-22, Florianópolis, 2019.
- GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. *English as a Lingua Franca in teacher education: A Brazilian perspective*. De Gruyter Mouton, 2017.
- JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- JENKINS, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua franca. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.
- JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.
- JENKINS, J. Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics* 43(4). 926-936. 2011.
- JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*. v. 2, n.3, p. 49-85, 2015.
- KACHRU, Y. Standards, codification, and sociolinguistic realm: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson. (Eds.). *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 11-30.
- KEMALOGLU-ER, E.; BAYYURT, Y. ELF-awareness in teaching and teacher education: explicit and implicit ways of integrating ELF in the English language classroom. In. SIFAKIS, N; TSANTILA, N. *English as a Lingua Franca for EFL contexts*. Multilingual Matters, 2019, p.159-174.
- KORDIA, S. ELF-aware Teaching in Practice: A Teacher’s Perspective. In. SIFAKIS, N; TSANTILA, N. *English as a Lingua Franca for EFL contexts*. Multilingual Matters, 2019, p.159-174.
- LOPRIORE, L.; VETTOREL, P. Perspectives in WE- and ELF-informed ELT Materials in Teacher Education. In. SIFAKIS, N; TSANTILA, N. *English as a Lingua Franca for EFL contexts*. Multilingual Matters, 2019, p.97-116.
- PEARSON. *Mapping booklet*. 2021a. Descrição do livro *Northstar*. Disponível em https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/SupportingDocs/GSEMappingBooklets/NorthStar_03_LS_GSE_mapping_booklet.pdf Acesso em 13 de ago. de 2021.
- PEARSON. *English catalogue*, 2021b. Catálogo do livro *Northstar*. Disponível em <<https://www.pearson.com/english/catalogue/general-english/northstar-4th-edition.html?tab=levels-%2526-samples>> Acesso em 13 de ago. de 2021.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. *ELT Journal*, Vol. 58, No. 2, Oxford University Press, p. 111-117, 2004.

- RAJAGOPALAN, K. The soft ideological underbelly of the notion of intelligibility in discussions about ‘World Englishes’. *Applied Linguistics*, v. 31, n. 3. p.465-470. Oxford University Press, 2010.
- SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol 11, N. 2, Oxford, 2001.
- SEIDLHOFER, B. Understanding English as a lingua franca. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.
- SELVI, A. F.; YAZAN, B. (Org.). *Language Teacher Education For Global Englishes*. 1ed. New York: Routledge, 2021.
- SIFAKIS, N. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *The Gruyter Mouton. JELF*, 2014; 3 (2): p.317-335 .
- SIFAKIS, N; TSANTILA, N. *English as a Lingua Franca for EFL contexts*. *Multilingual Matters*, 2019.
- SIQUEIRA, D. S. ELT materials for basic education in Brazil. Is there room for an ELF-aware practice? *Estudos Linguísticos Literários*, nº 65, Núm Esp. p. 118-143, Salvador, 2020.
- SIQUEIRA, D. S. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Revista Línguas e Letras*, v. 19, n. 44 Cascavel, 2018.
- SOLARZANO, H. S.; SCHMIDT, J. P. L. *Northstar 3 - Listening and speaking*. 4 ed. New York: Longman, 2015.
- ENGLISH LISTENING LESSON LIBRARY ONLINE. *National Sports*. c. 2016. Disponível em <<https://www.ello.org/english/0851/T889-Brian-Sports.htm>>. Acesso em 11 de ago. de 2021.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. *Resolução nº 9-COU/UNICENTRO*. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da UNICENTRO, Campus Santa Cruz, e dá outras providências. Guarapuava: Conselho Universitário, 2010. Disponível em <<https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/A9E64356>>. Acesso em 12 de ago. de 2021.
- WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

REINVENTANDO O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO NOVO CORONAVÍRUS

<https://doi.org/10.54176/WLS4246>

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes (UNICENTRO)
 Janaina dos Santos (UNICENTRO)
 Fernanda Kulis (UNICENTRO)
 Jiceli Nahani do Nascimento Kapp (UNICENTRO)
 Letícia Aparecida Wesoloski (UNICENTRO)
 Vanessa Marochi (UNICENTRO)

Introdução

O objetivo deste trabalho é socializar as experiências de quatro residentes do Programa Residência Pedagógica de Letras Espanhol nas aulas de língua espanhola da Educação Básica, durante o período de pandemia proporcionada pelo novo coronavírus. Para tanto, temos como foco o processo emergente de reinventar o ensino de língua espanhola na modalidade remota, buscando, por meio do uso das tecnologias, proporcionar participação dos alunos nas aulas síncronas. Descrevemos e refletimos, portanto, sobre o planejamento das aulas para o ensino remoto e sobre a participação dos alunos nas *Meets* durante as atividades da prática em si.

Sabemos que, com o advento da internet, o professor precisa “disputar” a atenção dos seus alunos com as várias formas de entretenimento que eles têm em mãos. Por esse motivo, é necessário que o material didático seja inovador (SANTO, 2016), já que deve estimular o aluno a aprender, promovendo suas participações na aula. Atualmente o aluno dispõe de diversos meio de acesso à informação,

porque a tecnologia coloca à disposição do usuário, em questão de segundos, um universo infinito de possibilidades, tornando-se forte aliada no trabalho educativo, com a realização de pesquisas sobre os mais variados temas, o desenvolvimento de habilidades por meio de jogos em movimento e/ou com softwares (programas de computador) educacionais (BRASIL, 2007, p. 97).

Assim, devemos considerar que a tecnologia também pode estar a favor de quem ensina, ou seja, servir de suporte para a elaboração de aulas criativas e inovadoras, despertando o interesse e a participação dos aprendizes. Entretanto, havia uma preocupação relacionada ao ensino remoto: a participação limitada dos alunos nesta modalidade de ensino. Primeiramente, tínhamos consciência que os alunos podiam não ter acesso à internet e, portanto, teríamos que levar esse dado em consideração. Segundo Saviani e Galvão,

(...) determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.38).

Num contexto ideal todos teriam acesso às aulas, com computadores e internet, e estariam familiarizados com as tecnologias. Mas sabemos que infelizmente não estávamos num contexto ideal e que todos os envolvidos poderiam ter problemas relacionados com a tecnologia e o acesso à internet. Neste sentido, nos preparamos para lidar com esses problemas ao longo da prática, proporcionando também material impresso e informando a direção da escola sobre ausência de alunos. Ainda, tendo um pouco de conhecimento da realidade do ensino remoto, nos preocupávamos com a participação efetiva dos alunos com acesso à internet. Queríamos proporcionar momentos de participação dos alunos em que eles abrissem o microfone ou escrevessem no *Chat*, ou seja, de forma que não só ofertássemos aulas expositivas, mas sim promovêssemos interação à distância para um aprendizado coletivo. Também, para os alunos que tivessem problemas com acesso à internet, almejávamos adaptar as atividades para participações posteriores às aulas síncronas, isto é, atividades que podiam ser feitas em qualquer horário. O uso das tecnologias, então, nos auxiliaria com essas inquietações em mente. Buscamos conhecimentos tecnológicos para reinventar o ensino de língua espanhola.

Ninguém, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes *online* nas suas práticas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do COVID 19. Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em *youtubers* gravando vídeo aulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom* (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Buscamos conhecimentos sobre as possibilidades com o uso de plataformas e nos especializamos na produção de *Slides* de *Powerpoint* para oferecer um ensino de qualidade e/ou minimizar os prejuízos ocasionados por essa modificação drástica da rotina da sala de aula. Neste sentido, nos adequamos ao cenário de pandemia e nos reinventamos como professores, utilizamos as ferramentas TIC como pontos-chave de transformação, “enquanto processo inovador e capaz de estabelecer novos conceitos de interação social” (CORREIA; SANTOS, 2013, p. 2). Nossas experiências, relatadas aqui, nos proporcionaram não só uma reflexão sobre nossa prática como também sobre o processo de nos reinventar para atuar nesta modalidade à distância. Acreditamos que

esta reinvenção é importante para o processo de formação de professores, pois, a atuação neste ensino emergencial, que desestabilizou todos, contribuiu para a reflexão de que nunca estamos totalmente formados, mas sim precisamos nos reinventar sempre, seja pelas circunstâncias de um contexto de pandemia, seja pela necessidade de atualização e dedicação com um ensino de qualidade. Na próxima seção, apresentamos os relatos de experiência e os resultados alcançados, por vezes exitosos, por vezes menos produtivos, mas sempre marcados pelo empenho por proporcionar oportunidades de aprendizagem aos alunos da Educação Básica.

Relatos de experiência

Os relatos de experiência de ensino que apresentaremos neste artigo foram realizados em turmas de 1º ano do Ensino médio (1º A, 1º B, 1º C, 1º D, 1º E, 1º F) nas aulas de língua espanhola de um Colégio Estadual da cidade de Irati no ano letivo de 2021. Cada turma tinha 2 horas/aula da disciplina de Língua Espanhola por semana e a atuação ocorreu nos meses de julho, agosto e setembro. Em julho a escola estava implementando o formato de ensino híbrido, ou seja, alguns alunos assistiam a aula presencialmente na escola enquanto outros assistiam em casa. Para todos os alunos o foco central eram as *Meets* ministradas pelas residentes, ou seja, a sala de aula presencial uniu-se com a sala de aula virtual por meio das tecnologias digitais. Da metodologia utilizada durante as aulas no formato híbrido, destacamos a junção entre: o uso de recursos audiovisuais (*Slides*, *links* de vídeos, *Powerpoint*, entre outros), atividades usando ferramentas do *Google Classroom* e material impresso. O ensino remoto e o ensino híbrido trouxeram grandes desafios, que foram ao início árduos, mas que com o tempo e a prática tornaram-se um pouco mais amenos. As residentes observaram aulas de língua espanhola realizadas pelo *Google Meet*, observaram as *Classrooms* e assistiram as videoaulas do Aula Paraná¹. Também, as residentes planejaram suas atuações e atuaram nas turmas observadas realizando as *Meets*, anexando atividades nas *Classrooms* e disponibilizando material impresso. As observações tinham o intuito de analisar as interações que são construídas entre o professor, os estudantes e os conteúdos trabalhados. Era uma maneira das residentes conhecerem os alunos de cada turma e observarem a atuação da professora na modalidade remota do ensino híbrido, que era uma novidade para todos. O planejamento foi realizado a partir de conteúdos distribuídos² pela professora preceptora. As turmas foram divididas entre as duplas de residentes. Uma dupla ficou responsável pela atuação nos 1º A, C e E e a outra dupla responsável pela atuação nos 1º B, D e F. Algumas turmas eram mais desinibidas, ou

¹ <http://www.aulaparana.pr.gov.br/>

² A escolha do conteúdo é de responsabilidade do professor e deve estar de acordo com o Plano de Trabalho Docente (PTD). No ano de 2021, o governo disponibilizou aos professores um módulo de planejamento no Registro de Classe Online (RCO), onde planos de aulas são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Os planos podiam ser editados ou completados de acordo com a necessidade de cada aula.

seja, interagem mais abrindo os microfones e as câmeras para fazer comentários, responder as perguntas ou tirar dúvidas. Outras turmas realizavam a participação somente de maneira escrita utilizando o *Chat* do *Meet* e/ou quando eram chamados pelo nome.

Para a preparação das aulas levamos em consideração as metodologias de ensino: ensino comunicativo, comunicativo por tarefas e aprendizagem intercultural (ABADÍA, 2000). Neste sentido, ao fazer a preparação das aulas, buscamos pensar sempre no enfoque, nas concepções de língua e de aprendizagem subjacentes ao material escolhido e os procedimentos planejados em relação ao papel do aluno e do professor. Também, estávamos atentas a competência aplicada, ou seja, aquela que “capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (teoria) e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 36). A reflexão sobre a metodologia de ensino, a interação professor-aluno e a aprendizagem nos acompanharam durante todo o processo. Desta reflexão, o que mais nos chamou atenção foi o uso das tecnologias para o trabalho de se reinventar como professores de ensino remoto. Conforme já apontamos na seção anterior, para que o ensino remoto aconteça já se pressupõe que haja uso das tecnologias. No entanto, mais do que usar a tecnologia para o ensino remoto, buscamos aproveitar a oportunidade e explorar o uso do *Powerpoint* e de plataformas como *Padlet*. “Não é exagero afirmar que as tecnologias transformaram a nossa forma de comunicação, nosso relacionamento social e proporcionou novas formas de ensinar e aprender” (SOARES, 2018, p. 23). A pandemia provocada pelo novo coronavírus causou mudanças em todas as esferas da vida cotidiana. Na escola, no ensino-aprendizagem, também. Muitas pesquisas já mostram que o impacto no ensino-aprendizagem foi maior, “pois muitos recursos tecnológicos ainda são deixados à margem do ensino, seja por crenças pessoais dos docentes, pela falta de conhecimento ou por problemas estruturais nas instituições” (SILVA, 2020, p. 211). Por conta deste contexto emergencial, nas aulas relatadas abaixo, buscamos apresentar nossa experiência com os recursos tecnológicos para nos reinventar como professores que usufruem das tecnologias para propiciar participação e aprendizagem dos alunos. Apresentamos a discussão em duas seções de relatos de experiência.

Assuntos relevantes para oportunizar a participação dos alunos

Como já era de se esperar, o contato com essa mudança tão repentina na educação, nos trouxe algumas tensões e expectativas acerca do ensino remoto. Esta nova realidade tornou-se então um novo desafio para todos, é o que chamamos de o desafio de se reinventar. Para o planejamento e a realização da prática que relataremos a seguir, partimos do seguinte questionamento: o que os professores poderiam fazer para reinventar o ensino de língua espanhola durante este período de pandemia? Hávamos observado a atuação da professora preceptora e, assim, pudemos nos familiarizar com

parte da rotina de trabalho remoto no Ensino Básico na disciplina de língua espanhola. Esse momento de observação foi essencial para determinarmos estratégias de ensino, bem como para a elaboração dos materiais didáticos. Na atual conjuntura, distantes de nossos alunos, conectados apenas por uma tela quando o acesso à internet é possível, percebemos a dificuldade de preparar uma aula que prenda a atenção dos alunos, ou ainda, consiga motivá-los a interagir com o grupo. Por se tratar do ensino remoto, ficou claro que a aula devia ser mais sucinta, focando naquilo que é indispensável e com atividades criativas para despertar maior interesse dos alunos. Outro ponto considerado, foi a apresentação do material que a professora preceptora utilizava, farto de imagens, vídeos, músicas, jogos e outros elementos que enriqueceram sua apresentação. Também, foi possível observar que a professora preceptora evitava textos longos e atividades repetitivas. Apesar disso, durante as aulas via *Google Meet*, ainda que a professora preceptora incentivasse a participação dos alunos, havia pouca participação. Esse fato nos fez refletir muito sobre que estratégias adotar durante as aulas que ministramos.

Durante a nossa atuação tentamos abordar assuntos relevantes e atuais, de forma que, além de abordar conteúdos gramaticais, conseguíssemos propor reflexões sobre temas sociais e, principalmente, a participação dos alunos de forma oral. Trazíamos esses temas para a aula em formatos de textos e imagens, conforme a imagem abaixo e fazíamos perguntas, estimulando que os alunos abrissem o microfone para responder.

Figura 1- slide da aula

¿Cuáles son las partes de una noticia periodística?

EL PAÍS

“El ‘bullying’ es un monstruo con cara de niño”

Alrededor de dos millones de menores sufren acoso escolar en España, una cifra que puede representar tan solo la parte visible del iceberg, ya que muchos niños sufren en silencio

EL PAÍS

CARDUNA PINEDO

19 FEB 2019 - 09:36 BRIT

El acoso escolar en un monstruo de mil caras que deja muchas víctimas a su paso, desde niños que se suicidan hasta traumas emocionales que duran de por vida

MÁS INFORMACIÓN

Alrededor de dos millones de menores sufren bullying en España, una cifra que puede representar tan solo la parte visible del iceberg, ya que muchos niños sufren en silencio el acoso y maltrato de sus compañeros. El miedo a denunciar, la ley del silencio, la falta de valores sociales y la escasa formación de los docentes son algunos de los ingredientes del caldo de cultivo donde el acoso escolar campa a sus anchas. “El bullying es un monstruo con cara de niño”, así lo define Iñaki Zubizarreta, exjugador del baloncesto de la selección española, que sufrió acoso escolar en su infancia, por lo que estuvo a punto de suicidarse. “El acoso escolar es un maltrato entre iguales. Se mantiene en el tiempo y con clara intención de hacer daño a la persona que lo sufre. A veces, no hay que poner una mano encima, pero uno de los acosos más duros es el de aislar al niño/a del grupo, marginarle y dejarle cada vez más solo”, aclara Zubizarreta.

Andar a la intemperie ocho kilómetros por acosar a otros niños: ¿castigo ejemplar o polémico?

La magia y sus beneficios educativos en el aula

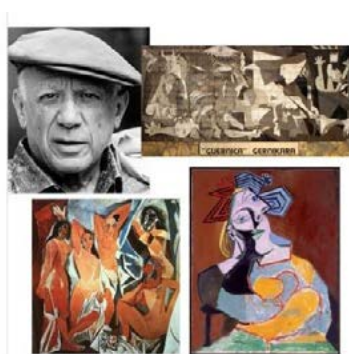
El acoso escolar tiene muchas caras. Simplificarlo en dos bandos, víctima y acosador, descarta la posibilidad de abordar y prevenir esta lacra social de manera adecuada. Detrás de un niño/a que sufre

Ficou claro que alguns temas trouxeram mais engajamento por parte dos alunos, outros nem tanto. Procuramos englobar temas sociais tais como *bullying* e meio ambiente, apresentamos gêneros textuais como HQs, contos, notícias, músicas, entre outros. Estes temas e estes gêneros textuais foram interligados com os assuntos gramaticais de cada aula. Percebemos, no entanto, que poucos alunos participavam

oralmente. Alguns alunos da sala de aula presencial e alguns da sala de aula no ensino remoto participavam timidamente. Dependendo da aula e da turma, nenhum aluno da sala de aula no ensino remoto participava e ficávamos fazendo perguntas sem obter respostas de forma oral. Isso nos frustrou bastante no início da nossa atuação, porque acreditávamos que a participação oral era sinônimo de interação em sala de aula. Mas nos conscientizamos que a participação oral no ensino remoto requer muito mais engajamento dos alunos: 1) observar se nenhum participante está dando sinal de que vai falar (abrindo o microfone e/ou a câmera e/ou utilizando a ferramenta de “erguer a mão”); 2) dar sinal que querer falar (abrir microfone e/ou a câmera e/ou “erguer a mão”); 3) lidar com possíveis sobreposições de áudios e ceder o turno ou tomar o turno; 4) lidar com a timidez e/ou constrangimento de falar por meio da plataforma do *Google Meet*. A interação oral no ensino remoto é um trabalho árduo do qual os alunos demonstram pouco comprometimento.

Desta forma, passamos a legitimizar qualquer forma de participação dos alunos. Passamos, então, a considerar a participação dos alunos de maneira escrita no *Chat* e nas atividades no *Padlet* como a interação principal. Quando demos uma atividade avaliativa, um trabalho no qual os alunos deveriam pesquisar alguma figura famosa, os alunos mostraram bastante interesse. Eles pesquisaram, escreveram o nome, a cidade ou país de nascimento desta pessoa, a profissão em que ela se destaca e alguma curiosidade desta pessoa. Todos os alunos escolheram uma pessoa hispano falante, ou seja, nascida em algum país que tem o espanhol como língua materna. Esta atividade foi elaborada para que os alunos pudessem postar na plataforma *Padlet*. Podemos dizer que os resultados foram muito satisfatórios, pois os alunos participaram ativamente deste trabalho e, com isso, conheceram mais sobre a cultura dos países hispânicos.

Figura 2 - atividade de um dos alunos

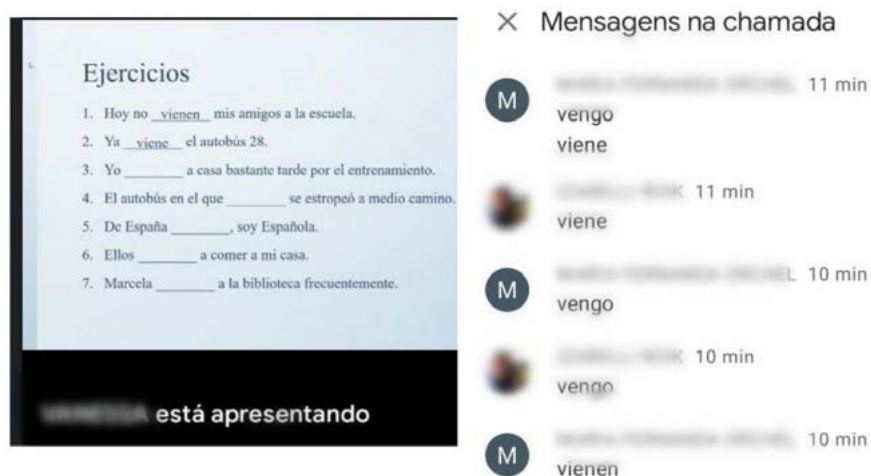


ANÔNIMO 16/08/21, 11:18:45
 Figueres, Espanha
Figueres, Espanha
 Salvador Dalí

Nascido em Figueres, Espanha. Salvador Dalí i Domènech, 1º Marquês de Dalí de Púbol foi um importante pintor espanhol, conhecido pelo seu trabalho surrealista. O trabalho de Dalí chama a atenção pela incrível combinação de imagens bizarras, oníricas, com excelente qualidade plástica. Dalí foi influenciado pelos mestres do classicismo. Sua obra pictórica chama a atenção pela ímpar combinação de imagens bizarras, como nos sonhos, com uma técnica acadêmica, tradicional, similar à dos artistas da renascença. Considerada uma das obras representativas do surrealismo de Dalí, representa o êxtase de Dalí em seu primeiro encontro com Gala. Seria o estado do pintor após conhecê-la. É considerado uma espécie de autorretrato do artista.

No que concerne especificamente ao ensino de línguas, ressaltamos que acreditávamos que o desenvolvimento da oralidade merecia mais atenção, visto que, por se tratar de ensino remoto, era uma maneira de aproximação. Percebemos a necessidade de pensarmos em estratégias que viessem desenvolver/aprimorar essa habilidade com o objetivo principal de possibilitar a interação professor/aluno. Fazíamos não só perguntas sobre assuntos polêmicos e relevantes para discutir os diferentes gêneros textuais, mas também fazíamos perguntas para corrigir os exercícios gramaticais. No entanto, durante a correção dos exercícios gramaticais obtivemos grandes momentos de participação escrita dos alunos, que respondiam pelo *Chat*, conforme figura abaixo.

Figura 3 - participação dos alunos pelo chat



Para Janeiro (2016), “a linguagem oral é um dos aspetos fundamentais da nossa vida, pois é através dela que socializamos, construímos conhecimentos, organizamos o pensamento e experiências, vivenciamos o mundo” (p. 13), entretanto, é uma habilidade muitas vezes desvalorizada (GIOVANNINI et al., 1996). O que deve ser evidenciado é que o desenvolvimento da interação oral exige várias competências como saber adequar a entonação, a forma da pronúncia, a organização do discurso, e também se adaptar a forma de quem está ouvindo. No ensino remoto, o desenvolvimento da oralidade exige ainda dominar a interação em uma plataforma virtual, que dificulta a participação dos alunos por não terem esses conhecimentos de como se comportar e interagir no contexto digital e por se sentirem constrangidos com a exposição de suas imagens e vozes. Desta forma, entendemos como legítima a participação escrita por meio do *Chat*.

Descrevemos nesta seção nossas expectativas de planejamento da prática e os resultados alcançados. Acreditamos que conseguimos oportunizar e legitimar a participação dos alunos no ensino híbrido por meio das *Meets*. Percebemos que as escolas não possuem estrutura adequada para oferecer os mesmos recursos para os alunos que estavam em suas casas e os que se encontravam em sala de aula. Como atuamos em contexto de ensino híbrido, para os alunos que participam das aulas presencialmente,

adaptamos algumas atividades para que fossem impressas. A disponibilidade de projetores e equipamentos de som para todas as turmas, sem dúvidas, facilitaria o trabalho do professor, que poderia apresentar o mesmo material aos dois grupos de alunos (os do remoto e os do presencial), além é claro da qualidade do sinal de internet, que em alguns momentos foi instável e trouxe dificuldades na comunicação.

Com este relato pretendemos discorrer acerca de nossas expectativas e tensões a respeito da atuação em contexto de ensino remoto, mediado por tecnologias digitais. Com base nisso entendemos que é de suma importância que os professores busquem estar em constante atualização, procurando conhecer e utilizar ferramentas tecnológicas a seu favor que podem enriquecer a experiência de ensino aprendizagem. Além disso, os professores devem estar atentos ao contexto em que estão atuando. Nesse sentido, também entendemos que é importante abriremos espaços para trocas de experiências, a fim de que professores possam compartilhar suas vivências.

Padlet: Ferramenta de participação e protagonismo

Quando as escolas suspenderam as aulas presenciais e o ensino passou a ser remoto, as plataformas virtuais, que já eram indispensáveis para o ensino, se tornaram ainda mais necessárias. Para tornar as aulas mais interativas e levando em consideração nosso relatório de observação das turmas em que buscamos conhecer os gostos dos alunos, buscamos preparar as aulas utilizando a tecnologia a nosso favor para “oportunizar o engajamento dos alunos na construção de conceitos e ideias, além de oportunizar a participação efetiva dos alunos no gerenciamento do que ocorre em sala de aulas” (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 214). Portanto, acreditamos que vincular atividades virtuais que possam divertir os alunos além de ensinar neste contexto remoto, promove interação e aprendizagens significativas entre os alunos e o conhecimento poderá ser construído socialmente por meio do interesse, participação e protagonismo dos alunos. Ainda no período das observações notamos que a interação com os alunos se mostrou bastante comprometida. Assim sendo, ao ministrarmos nossas aulas, buscamos atuar para modificar esse cenário, já que estamos de acordo com a ideia expressada por Garcez, Frank e Kanitz, de que “[...] construir conhecimento conjuntamente se caracteriza por trabalho interacional intenso e evidente engajamento público de vários participantes[...]” (2012, p. 211).

Acreditamos que:

Para que haja a efetiva criação do conhecimento, a aprendizagem precisa acontecer significativamente, o que acaba por envolver elementos pessoais, tendo-se em vista que se aprende por causa da própria prática e não propriamente ou exclusivamente por causa do objeto de estudo. (COSTA; DAL FORNO; URPIA, 2020, p.17)

Neste sentido, no início da nossa atuação, utilizamos a plataforma *Mentimeter*, para realizar uma nuvem de palavras com o objetivo de coletar mais informações

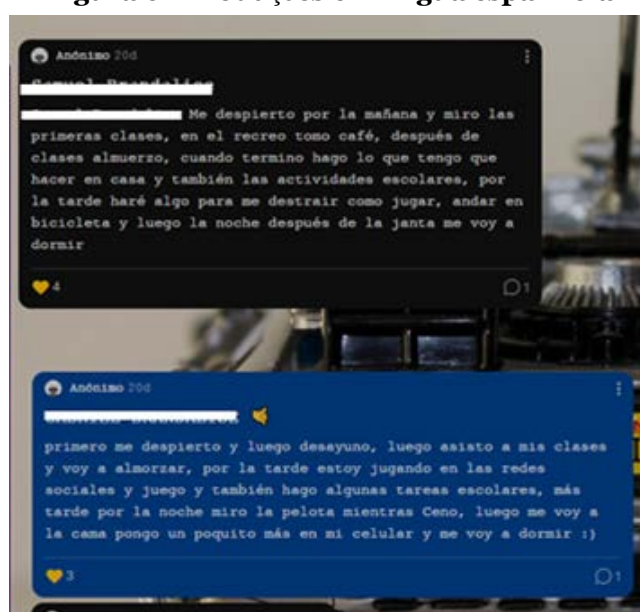
Também, conseguimos obter um melhor *feedback* com esta plataforma, conforme vemos na figura:

Figura 5 - Print realizado do comentário de um aluno



A plataforma *Padlet* também foi usada como local de acesso a informações e produção de atividades durante o decorrer das aulas. Nela os alunos produziram textos em língua espanhola de acordo com o que lhes foi indicado. Dessa forma a habilidade da escrita em língua estrangeira foi oportunizada para esses alunos. A escrita esteve presente nas mensagens trocadas pelo *Chat* da plataforma *Meet*, como por exemplo, em uma aula sobre as horas, a aluna “A” ao ouvir o comentário que a reunião estava acabando, escreveu no *Chat* em espanhol “*Son las doce menos cinco? kkk acertei?*” utilizando assim, o conteúdo trabalhado na aula para expressar o horário em que a aula ia encerrar. Além disso, pelo *Chat*, os alunos escreviam em língua materna e espanhola, para tirar dúvidas e fazer comentários a respeito da aula ou trocar informações com os colegas. No entanto, foi na plataforma *Padlet* que a língua espanhola escrita pelos alunos ganhou maior destaque, notamos um exemplo desse uso na imagem a seguir:

Figura 6 - Produções em língua espanhola



A partir desse resultado com o *Padlet*, elaboramos uma atividade avaliativa pensando nos aspectos socioculturais da língua espanhola. Criamos uma sala de comum acesso dentro da plataforma *Padlet*, em que foram incluídos diversos *links* de acesso à diferentes páginas da internet, contendo entre outras coisas: músicas, curiosidades culturais, materiais elaborados de outras aulas por nós residentes, galerias de fotos, canais do *Youtube*, museus *online* etc. Com a ajuda dessas diversas plataformas da internet buscamos inserir diferentes assuntos que envolvessem aspectos da cultura hispano falante e tínhamos a intenção de instigar a curiosidade e interesse dos alunos pelos temas mencionados. Nessa atividade, os alunos deveriam acessar esses *links* descritos acima, produzir uma manifestação artística e postá-la na mesma sala, a partir da escolha do assunto que mais o agradou. Eles deveriam escolher uma forma de representar tal assunto utilizando para isso a arte. No fim do período de postagem, mais uma vez o resultado foi satisfatório, os alunos utilizaram desenhos, colagens, danças, maquiagens, gravação em áudio e vídeos para expressar suas visões sobre o cenário cultural hispânico. As três turmas produziram então um mural em conjunto e puderam avaliar e comentar as produções dos demais alunos, as imagens abaixo resumem um pouco das produções dos alunos:

Figura 7 - Produção artística dos alunos

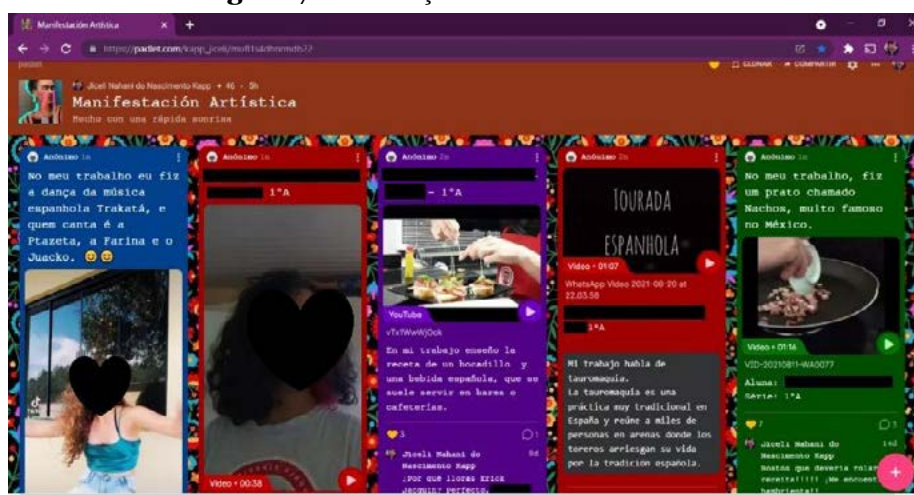
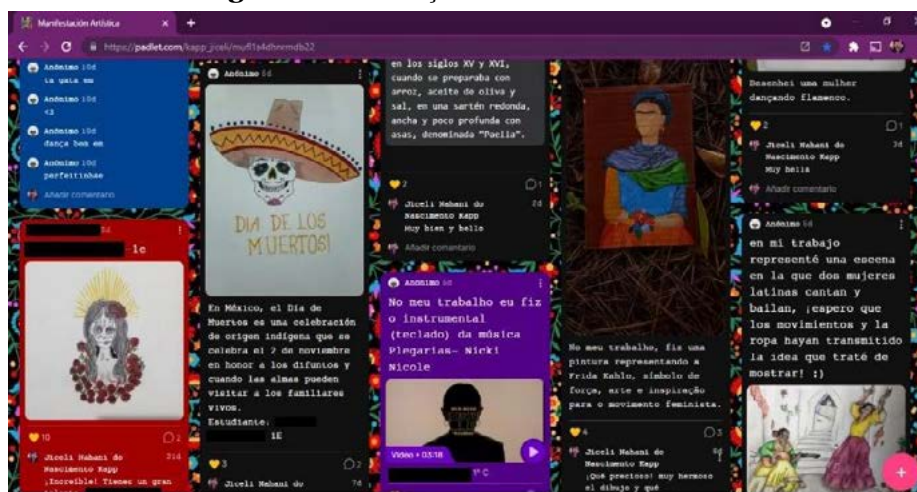


Figura 8 - Produção artística dos alunos



Após a realização da produção artística dos alunos, em uma aula de revisão de conteúdos para o exame, abrimos espaço para que os alunos comentassem como tinha sido o processo criativo, quais foram as dificuldades e quais foram as motivações para realizar suas expressões artísticas. Essa conversa proporcionou bastante interação dos alunos, eles tiveram interesse em escutar os colegas e os oportunizou comentar sobre o resultado final. A maioria dos alunos demonstrou possuir conhecimento sobre a temática e/ou adquirir um conhecimento novo do tema escolhido. Em todas as turmas houve quase 100% de participação, sendo que em uma das turmas ainda foi necessário mais uma aula para finalizar as apresentações dos trabalhos. Do nosso ponto de vista, foi muito satisfatório ver comentários como “*eu estou ansiosa para apresentar o meu*” dito por uma aluna do 1ºB.

Levamos em consideração que

A abordagem intercultural entende que o ensino de língua estrangeira exige muito mais do que a informação sobre o novo léxico, a nova gramática e a nova pronúncia, indo muito além das páginas do dicionário e do livro didático. (REIS; BROCK, 2010, p.75).

Buscamos através de uma abordagem intercultural, com o uso da plataforma *Padlet*, dar visibilidade a língua espanhola, uma vez que consideramos a língua e a cultura como elementos indissociáveis. Além do ensino da gramática, acreditamos que ao apresentar manifestações culturais na pauta da aula faz com que os alunos possam entender que língua estão aprendendo, qual a representação desta língua no mundo entre outras questões. Também, ao realizarem suas pesquisas para fazer a atividade, tiveram contato com a estrutura da língua e com diversos campos gramaticais diferentes. Acreditamos que “cabe ao professor ajudar seus alunos a organizarem seu próprio contexto cultural e oferecer-lhes oportunidades para desenvolverem habilidades de investigação e reflexão cultural cada vez mais complexas” (REIS; BROCK, 2010, p.76). Desse modo, ao utilizar a plataforma *Padlet*, observamos que, apesar de muitos alunos optarem por representar artisticamente temas já conhecidos por eles, muitos deles se depararam com uma grande gama de interculturalidade. Desta forma, proporcionamos momentos de participação, de protagonismo dos alunos e de aprendizagem.

Considerações Finais

O presente artigo apresenta relatos de experiências de bolsistas do Programa Residência Pedagógica, da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Discorremos sobre os desafios da iniciação à docência, os impactos da Pandemia Covid-19 na Educação, e, em especial, o desafio de reinventar práticas pedagógicas para o contexto de ensino remoto com o uso das tecnologias em uma escola pública da Rede Estadual de Educação Básica do município de Irati/Pr. Focamos especialmente na interação de sala de aula por meio da participação dos alunos. Entendemos que, apesar de não ter havido uma ampla participação oral, eles participaram de forma escrita pelo *Chat* nas *Meets* e por

meio de atividades na plataforma *Padlet*. Concluimos que o Programa de Residência Pedagógica é uma valiosa oportunidade que temos de conhecer o campo educacional, visto que somos aproximados do cotidiano de sala de aula, o que nos permite vivenciar experiências como professores de língua. As nossas experiências descritas aqui tratam do cotidiano da sala de aula no ensino remoto e híbrido e foi uma experiência ímpar atuar em um campo educacional emergencial, drástico e incerto. Os resultados alcançados, com experiências por vezes exitosas, ocasionalmente menos produtivas, estão marcados pelo comprometimento em tentar oportunizar aprendizagem aos alunos da Educação Básica, evitando prejuízos na educação, e pelo comprometimento em reinventar o ensino de língua espanhola e a interação na sala de aula neste contexto remoto.

Referências

- ABADIA, Pilar M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999.
- BRASIL. **Equipamentos e materiais didáticos. Brasília, 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf. Acesso em 05 de abr. de 2021.
- CORREIA, R. L.; SANTOS, J. G. A importância da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). **Revista Aprendizagem em EAD**, Brasília, v. 2, p. 1-16, 2013. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/4399/2899>. Acesso em: 14 set. de 2021.
- COSTA, A. C. G.; DAL FORNO, L. F.; URPIA, A. G. B. C. A Construção do Conhecimento: uma compatibilização teórica entre o ciclo de Jean Piaget com o modelo Seci de Nonaka e Takeuchi. **Divers@**, Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 13, n.1, 2020.
- GARCEZ, Pedro M.; FRANK, Ingrid; KANITZ, Andréia. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico**, São Leopoldo (Unisinos), v. 10, n. 2, p. 211-224, 2012.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E. (et al.) (1996). **Profesor en acción 3. Destrezas: la comprensión oral, la comprensión lectora, la interacción oral, la expresión escrita**. Madrid: Edelsa.
- JANEIRO, C. M. S. S. **Uma abordagem da interação oral nas disciplinas de Português e Espanhol: processos e práticas de compreensão e expressão do oral**. Mestrado Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2016.
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>.
- REIS, K. C.; BROCK, M. P. S. Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa. **Perspectiva**, Erechim – RS, v.34, n.128, p. 73-88, dez. 2010.
- SANTO, W. P. Material didático e ensino-aprendizagem de línguas. **Revista Desempenho**, n.26, v.2, 2016.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **“Educação na Pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto”**. Universidade e Sociedade ANDES-SN, 2021.
- SILVA, J. N. S. Percepções acerca do uso do Google Classroom como ferramenta de ensino e aprendizagem. In: SILVA, H. M. L.; UCHOA, S. A. O.; CABRAL, S. A. A. O. (Orgs). **Língua Inglesa e Ensino Remoto: desafios e perspectivas**. Cajazeiras – PB: IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020.
- SOARES, K. R. B. **M-learning: o uso do aplicativo duolingo para o ensino de gramática e vocabulário em língua inglesa em curso técnico de nível médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, 2018.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O PAS - PROVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-INGLÊS

<https://doi.org/10.54176/TALR9068>

Maria Luiza Pereira Juzinskas (UEM)

Nelci Alves Coelho Silvestre (UEM)

Zenaide Carolina Queiroz (UEM)

Introdução

A leitura é uma atividade presente na vida de todas as pessoas. Desde pequenos, todos nós aprendemos a ler o que está acontecendo à nossa volta. Seja por meio das expressões, das imagens e das palavras, a leitura de textos verbais e/ou não verbais faz parte do nosso cotidiano.

Nos anos iniciais do ensino escolar as crianças aprendem a juntar as letras e a formar palavras, ou seja, estão aptas a decodificar, processo que viabiliza outros níveis de leitura, pois durante a vida escolar, os aprendizes não só decodificam um texto, como também desenvolvem a capacidade de interpretá-lo e relacioná-lo ao mundo quando for viável essa relação.

Embora a decodificação seja importante, ler não é uma ação mecânica, trata-se de um processo que vai muito além de decodificar signos linguísticos. Tendo isso em vista, discutiremos sobre o que é leitura a partir dos estudos de Martins (1993), Leffa (1999), que aponta como os diferentes focos na leitura podem transformá-la, e as estratégias de leitura por meio de Solé (1998), Harmer (2001), Brown (2007) e Calvo e Freitas (2015).

Para Solé (1998), a leitura é um processo interativo no qual o leitor interage com o texto a partir de seu conhecimento prévio. O texto, por sua vez, carrega informações que seu autor quis compartilhar, ocorrendo, dessa forma, o processo de leitura. Segundo a autora, “se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado” (SOLÉ, 1998, p. 103). Nessa perspectiva, o leitor constrói sua interpretação do texto porque possui um determinado conhecimento prévio a respeito de assuntos diversos. Sendo assim, a cada nova leitura há uma nova interação, ou seja, é possível obter uma interpretação totalmente diferente, pois o leitor atua como coautor do texto, ressignificando-o.

Solé (1998), Harmer (2001) e Brown (2007) apresentam as estratégias de leitura como uma necessidade para desenvolver a compreensão leitora e asseguram que a utilização das estratégias permite ao aluno/leitor compreender o texto observando determinados elementos.

A partir das estratégias de leitura apresentadas pelos autores supracitados, nosso foco é analisar a sua importância no processo da leitura de um texto - mais especificamente do papel da leitura nas questões da prova de língua estrangeira moderna inglês (doravante LEMI). Por meio da análise das questões objetivas da prova, nosso

propósito é delimitar a perspectiva de leitura que subsidia a prova de LEMI do Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá (doravante PAS - UEM) - Etapa 1, bem como analisar as estratégias de leitura contempladas na constituição da prova em questão.

O PAS - UEM é uma alternativa para o ingresso no ensino superior de alunos matriculados no Ensino Médio (doravante EM). O processo é dividido em três etapas que abrangem os três anos do EM, com pesos 1, 2 e 2, respectivamente. Ao final de cada ano letivo, há uma prova que envolve os conteúdos da série em que o candidato se encontra matriculado. Para participar do processo, o candidato deve se inscrever no primeiro ano do EM. Ao final dos três anos a nota final do candidato será a soma da sua pontuação nas provas das etapas 1, 2 e 3.

A prova ocorre em um único dia e é dividida em prova de redação e prova objetiva, composta por 40 questões que abrangem conhecimentos gerais, língua portuguesa e sua literatura, e língua estrangeira (nas etapas 1 e 2) e, na etapa 3, momento da escolha do curso, acrescentam-se questões de conhecimentos específicos. As questões objetivas têm cinco alternativas, indicadas com os números 01, 02, 04, 08 e 16, cuja resposta será a soma dos números das alternativas corretas. O candidato que reprovar em qualquer etapa fica impossibilitado de dar sequência à próxima etapa, e, portanto, está automaticamente excluído do processo de avaliação seriada.

Ensino de língua inglesa no Ensino Médio

O ensino de língua inglesa no EM, bem como todas as disciplinas de nível fundamental e médio no Brasil, segue parâmetros estabelecidos nacionalmente pelo Ministério da Educação (doravante MEC), seja para o ensino público ou privado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (doravante PCNEM) são um projeto governamental de reforma curricular aprovado no ano de 2000. Os PCNEM incluem a disciplina de língua estrangeira moderna na grande área de linguagens, códigos e suas tecnologias:

É essencial, pois, entender-se a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inseridas numa área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo. As relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção. (BRASIL, 2000, p. 26)

Dessa forma, um ensino de línguas que visa apenas o “conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais” (BRASIL, 2000, p. 26) já não é mais bem-vindo, abrindo espaço a uma perspectiva contextualizada que leva o aluno a “comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2000, p. 26). Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras passou a ser pensado como competências abrangentes a serem dominadas e não mais em meras

habilidades linguísticas. Dentre essas competências, as que correspondem à parte de leitura, na competência de representação e comunicação, devem

[u]tilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura; Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais. (BRASIL, 2000, p. 32)

Já na competência de investigação e compreensão, o objetivo a alcançar é a compreensão “de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais” (BRASIL, 2000, p. 32).

Voltada à última etapa do EM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), por seu turno, asseguram que a leitura em língua estrangeira

[c]ontempl[e] pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procur[e] desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (BRASIL, 2006, p. 98)

Diante disso, observa-se que o papel do leitor em conformidade com o documento oficial deve ser de alguém capaz de fazer a leitura e extrair dela valores, falas, uma maneira de enxergar o mundo, assumindo uma posição no momento em que realiza a leitura. Desse modo, o leitor está capacitado a compreender o texto levando em consideração suas experiências prévias, o que faz dele um leitor ativo e capaz de discernir as diferentes posições e possibilidades de uma leitura, em razão da sua competência em entender que a leitura não está apenas no texto, mas nos elementos extratextuais para sua devida compreensão.

Ademais, o documento sustenta que é por intermédio da leitura que o estudante pode ampliar seu conhecimento, sua visão de mundo, tornando-se cidadão crítico e consciente. Ciente da importância do papel da leitura na formação do cidadão, tendo em vista a formação de um indivíduo que possa refletir criticamente e participar da sociedade, observa-se que a utilização das diferentes estratégias de leitura pode “contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 113).

A Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC), por sua vez, tem como foco, no que concerne ao eixo da leitura na disciplina de língua inglesa, prover ao educando a construção de significados baseando-se no entendimento da natureza histórico-cultural de diversos gêneros textuais que circulam na nossa sociedade. O documento assegura que

[a]s práticas de leitura em inglês promovem o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção agregam sentidos – muitas vezes não explícitos – que devem ser tomados como elementos de significação e reflexão. (BRASIL, 2018, p. 200)

Diante do exposto, observamos que o papel do leitor deve ser de, a partir do trabalho com textos verbais e não verbais, vivenciar diferentes maneiras e finalidades de leitura: ler para buscar informações específicas ou compreender detalhes, ler para pesquisar, ler para revisar a própria escrita ou ler para se posicionar no mundo. Nesse contexto, os textos devem ser apresentados em situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Perspectivas de leitura

Quando se pensa em leitura, considerando um leitor no início de sua formação, é possível compreender que para a realização da leitura será utilizado o processo de decodificação e junção de palavras em conjunto, para gerar um sentido a ser compreendido pelo leitor. No entanto, devemos ressaltar que o processo de leitura, como discute Leffa em *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação* (1999), é como “um movimento, que vai de uma ênfase inicial no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se finalmente a uma ênfase no contexto social” (LEFFA, 1999, p.16). Com isso em mente, nota-se que o processo de leitura é uma construção. Adentramos, agora, nas perspectivas de leitura que o autor apresenta como parte integrante da leitura.

Leffa (1999) apresenta três diferentes perspectivas de leitura: a Perspectiva do Texto, a Perspectiva do Leitor e a Perspectiva Interacional ou Interativa. A primeira perspectiva, voltada ao texto, tem seu foco na construção textual e na sua estrutura. O leitor, um sujeito passivo nesse processo de leitura, fará a leitura do texto e obterá os significados a partir do que está escrito nele. Logo, o texto terá uma compreensão única, já que é do texto que se tira toda informação. Este tipo de leitura acaba por prender o leitor no nível da decodificação de palavras, não realizando processos de associação que podem resultar numa melhor compreensão de um texto.

Na segunda perspectiva, voltada para o leitor, tem-se a leitura considerando o conhecimento que o leitor possui do mundo. O significado não está unicamente dentro do texto, mas envolve a utilização de conhecimentos e de estratégias de leitura apreendidos anteriormente pelo leitor. Assim, o leitor assume uma posição de sujeito ativo, que não fica preso exclusivamente ao texto, recebendo as informações, mas acrescenta seu conhecimento para a leitura. É nesse ponto que o leitor, já capaz de identificar o que será necessário para compreender o texto, busca em sua memória meios que o auxiliam na compreensão do assunto, e a compreensão textual deverá ocorrer pela junção do texto lido e pela experiência vivida pelo leitor enquanto um indivíduo.

A perspectiva interacional ou interativa utiliza de todos os outros processos de leitura, considera o texto, o leitor e suas estratégias e, além disso, considera o contexto social. É uma perspectiva voltada para as abordagens psicolinguística e social. Esta seria uma das melhores maneiras de se considerar a leitura, já que é quando ocorre a interação entre todos os participantes do processo de leitura. A leitura irá decorrer da união de texto, leitor e o social, permitindo sua compreensão sem deixar de fora elementos extratextuais e culturais, além de não excluir o texto que é o objeto a partir do qual o processo de leitura tem sua base. Como ressalta Leffa, o leitor “lê algo com alguém e para alguém” (LEFFA, 1999, p.34), ou seja, a leitura é um processo de interação.

As perspectivas do texto e do leitor possuem características que podem reduzir o processo de compreensão da leitura. Quando se foca no texto e não se considera os elementos extratextuais, há uma grande limitação na leitura, já que não considera o que está externo à palavra. Entretanto, dar foco ao leitor, considerando que cada um possui suas experiências e conhecimentos, pode transformar a leitura de modo que ela não esteja mais conectada ao texto e ao que o autor quis dizer, pois a inserção do conhecimento do leitor pode resultar na exclusão do texto, gerando uma interpretação não autorizada. Dessa forma, é possível notar que a leitura não é um processo retilíneo, mas deve ser um processo cíclico entre o texto, leitor como um ser individual, e leitor como um ser social, considerando elementos culturais, textuais e extratextuais.

Estratégias de leitura

É comum associar a leitura à alfabetização, mas a leitura não se limita a decodificar letras e palavras, ela vai muito além. Maria Helena Martins, em *O Que é Leitura* (1993), assegura que

para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos [...] Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS, 1993, p. 23)

Essa forma de enxergar a leitura dificulta o desenvolvimento da compreensão leitora, tão necessária no processo de aprendizagem, uma vez que as mais diversas áreas do conhecimento exigem a capacidade da leitura, compreensão e interpretação.

Ademais, a autora registra as concepções de leitura que podem ser compreendidas em “leitura como decodificação mecânica dos signos linguísticos e a leitura como um processo de compreensão abrangente” (MARTINS, 1993, p. 31), sendo a última composta por elementos extratextuais como sensações, emoções, além de elementos culturais, político e econômicos. Já a primeira concepção refere-se à primeira fase no processo da leitura, posto que é necessário decodificar o texto para, em seguida, fazer a compreensão textual, a fim de possibilitar que o aluno adicione sua experiência e seus conhecimentos do mundo para a compreensão abrangente do texto lido.

Alguns estudiosos da área, como Solé (1998), Brown (2007), Harmer (2001), mostram a necessidade do uso das estratégias de leitura para guiar e orientar os alunos no processo de leitura. Solé (1998, p. 100) pontua que “sempre é preciso ler com algum propósito”, ou seja, o leitor precisa saber o porquê de estar lendo aquele texto. Nesse viés, o aprendiz fará a leitura com um objetivo específico. Ainda de acordo com Solé, a leitura com diferentes propósitos permite que os educandos se tornem independentes em suas leituras, sendo “capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados” (1998, p.101). Assim, independentemente do tipo de leitura que será realizada, seja ela uma leitura para lazer ou para estudo, o aluno/leitor será capaz de focar o interesse naquilo que mais lhe convém.

Outro fator de extrema importância no processo de leitura se encontra nos elementos extratextuais, aqueles que não estão necessariamente inscritos no texto, mas que podem fazer toda a diferença para a compreensão textual. Solé assevera que o “conhecimento prévio é muito importante” (1998, p. 103), uma vez que todo leitor traz uma bagagem que possibilita a conexão do que está lendo com algo já lido, vivido, estudado, enriquecendo a leitura. No que tange às estratégias, a estudiosa sustenta que

prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio [...] as ilustrações quando, acompanham a escrita, os títulos, os subtítulos, as enumerações (tanto do tipo 1, 2... ou “em primeiro lugar... em segundo lugar...”) os sublinhados, as mudanças de letra, as palavras-chaves e expressões como “A idéia fundamental que se pretende transmitir...”, as introduções e os resumos, etc., são aspectos que os ajudarão a saber do que trata o texto. (SOLÉ, 1998, p. 105)

Em consonância com o exposto, as estratégias permitem que o leitor identifique o assunto do texto que será lido antes mesmo de iniciar a leitura propriamente dita. Brown (2007) apresenta dez estratégias de leitura que podem ser utilizadas pelos alunos leitores. Entretanto, neste artigo serão apresentadas apenas algumas delas, tendo em vista as questões de LEMI da prova do PAS - UEM. O autor discorre sobre o *skimming*, cuja técnica é uma leitura rápida do texto para a compreensão geral do assunto; o *scanning*, que é utilizado, no texto, para localizar informações específicas tais como nomes, datas, símbolos, dentre outros, e o *guessing*, que por sua vez, é uma adivinhação a partir do conhecimento prévio, quando o leitor atribui significado a uma palavra, alicerçado em seu conhecimento prévio.

Neste âmbito, ressalta-se que os candidatos em uma situação de exame que avalia a capacidade de leitura, como é o PAS UEM, observam primeiro as questões propostas e a partir delas atentam-se ao texto, cientes do propósito pelo qual farão a leitura. A atenção deles é encaminhada para trechos mais específicos, que podem ‘conter’ a informação que se busca, ou seja, “Os alunos precisam ser capazes de escanear o texto para encontrar

determinados trechos de informação que estão procurando. Essa habilidade significa que eles não precisam ler todas as palavras e linhas.”¹ (HARMER, 2001, p. 69)

A dinâmica da leitura tem como base o trabalho com diferentes estratégias como o *scanning* e o *skimming* já citados anteriormente. Harmer (2001) sustenta que “Os alunos precisam ser capazes de passar os olhos em um texto para obter a ideia geral do que se trata”² (HARMER, 2001, p. 69). Dependendo do propósito das questões, a utilização dessas habilidades durante a leitura do texto é fundamental para o estudante que necessita obter as informações essenciais na sua resolução.

No ensino de leitura, é imprescindível que tais estratégias sejam trabalhadas, já que elas se configuram como um meio para que o aluno participe de maneira ativa da leitura a fim vislumbrar o que não está claramente explícito. Dessa forma, compactuando com Harmer (2001),

[t]emos que entender o que as palavras significam, enxergar as imagens que elas estão pintando, entender os argumentos, e descobrir se concordamos com eles. Se nós não fizermos essas coisas - e se os alunos não fizerem essas coisas - então nós apenas arranharemos a superfície do texto.³ (HARMER, 2001, p. 70)

Esse método de compreensão textual procura estabelecer um processo de leitura mais ativo, de compreensão das palavras, entendimento dos argumentos, pois na medida em que as estratégias de leitura são colocadas em necessidades reais de uso, os objetivos são atingidos, as tarefas são cumpridas. São reconhecidas, assim, as diferentes camadas da leitura, que permeiam o processo de leitura, de modo a permitir maior compreensão do texto e, por conseguinte, um entendimento mais amplo acerca dele.

As estratégias teorizadas por Solé (1998), Harmer (2001) e Brown (2007) contribuem para direcionar o leitor em sua busca pela ideia geral do texto, pelas informações específicas, na facção de inferências a partir do conhecimento prévio. Por essa razão, no contexto das aulas de língua inglesa do ensino médio, os alunos devem ser constantemente instigados a utilizarem diferentes estratégias, especialmente aquelas encontradas nas provas do PAS UEM. Para que essa participação seja efetivada é necessário que os alunos consigam integrar diferentes estratégias, de modo adequado a diferentes questões propostas nos exames.

Metodologia

Esta seção visa descrever as atividades realizadas na disciplina de estágio curricular supervisionado IV – língua inglesa, e servirá de base para melhor compreensão do

1 Students need to be able to scan the text for particular bits of information they are searching for. This skill means that they do not have to read every word and line. Tradução livre.

2 Students need to be able to skim a text to get a general idea of what is about. Tradução livre.

3 We have to understand what the words mean, see the pictures the words are painting, understand the arguments, and work out if we agree with them. If we do not do these things - and if students do not do these things - then we only just scratch the surface of the text. Tradução livre.

desenvolvimento deste trabalho nas sessões subsequentes. Em razão da Pandemia de Covid-19, o estágio foi realizado de forma remota, com aulas assíncronas, ou seja, foram gravadas cinco videoaulas, entre os meses de outubro e novembro de 2020, para as turmas A e B do primeiro ano do EM de um colégio privado. Diante do cenário pandêmico, a etapa da observação da turma foi substituída por duas aulas assíncronas da professora regente da turma, uma referente à leitura e outra referente à gramática. Não foi possível realizar a etapa de colaboração na qual teríamos a oportunidade de interagir com a turma na proposição de alguma atividade.

Seguindo a linha de trabalho da professora regente, a prática de docência envolveu dois eixos principais: leitura e compreensão de texto e gramática. Nosso foco, neste artigo, é analisar as perspectivas e estratégias de leitura que subsidiam a prova de língua inglesa do PAS - UEM e como elas contribuem para a leitura e compreensão do texto.

Durante três aulas assíncronas, apresentamos as estratégias de leitura, exemplificamos o uso das mesmas e as colocamos em prática por intermédio de três provas de língua inglesa do PAS - UEM. Durante o percurso, encorajamos os alunos a observarem o título do texto, a fonte, as imagens, a procurarem por palavras cognatas e empréstimos linguísticos que pudessem ajudá-los a entender algumas palavras do texto e, conseqüentemente, levá-los a compreender a ideia geral do texto.

As questões objetivas da prova de língua inglesa do PAS - UEM foram propostas para analisar se as estratégias de leitura ensinadas, alinhadas à observação das imagens, palavras cognatas e empréstimos linguísticos, contribuíam para a compreensão do texto e conseqüente resolução das questões. Para exemplificar nosso trabalho, sugerimos aos alunos que identificassem as palavras-chave de cada questão e procurassem por elas no texto da prova. Nosso objetivo era comprovar que no trecho onde a palavra-chave foi localizada estaria a resposta para aquela questão.

Conforme mencionado, nosso objetivo consiste em verificar quais perspectivas de leitura subsidiam a prova do PAS - UEM e se as estratégias auxiliam na resolução da questão bem como ajudar os aprendizes na compreensão do texto. Veremos isso a seguir.

Resultados e discussões

Após as discussões teóricas e metodológicas sobre o ensino das estratégias de leitura, apresentaremos as perspectivas e estratégias contempladas na constituição da prova de língua inglesa do PAS - UEM e como elas colaboram para a leitura e realização das questões.

Cabe ressaltar que recebemos um *feedback* escrito, em resposta ao formulário elaborado pela professora orientadora de estágio, a respeito das nossas videoaulas de leitura. Com base neste retorno, percebemos que nossa experiência na situação de estágio relatada foi exitosa, pois compreendemos que os alunos precisam desenvolver

técnicas, mecanismos para a leitura e resolução das questões propostas na prova de língua inglesa do PAS - UEM e, embasados nessa necessidade, selecionamos uma pequena amostra das provas para trabalhar com eles.

Reconhecemos que a indagação que Anderson (1999) *apud* Calvo e Freitas (2013) sugere que façamos para compreender o motivo pela qual as pessoas leem (por que os alunos leem?) é crucial para atingir o objetivo almejado com aquela leitura. Diante do exposto, podemos afirmar que as aulas foram bem-sucedidas, pois os alunos responderam às questões propostas com *feedbacks* positivos, reiterando que as aulas seriam de grande valia para a prova do PAS - UEM, outrossim, que as aulas contribuíram para a compreensão auditiva da língua inglesa.

Outro comentário dos estudantes refere-se ao formato da aula, sucinta e prática, o que nos leva a refletir que as estratégias de leitura são manejáveis, segundo o propósito do aluno: quando se quer uma informação específica, o aluno deve usar o *scanning*; quando se quer uma ideia mais geral do texto, o aluno deve usar o *skimming*. Como salienta Paiva (2005) *apud* Calvo e Freitas (2013): “No ‘*scanning*’, o leitor sabe que tipo de informação em específico ele está procurando, enquanto que, no ‘*skimming*’, ele está em busca do sentido geral do texto para decidir se o lerá de maneira mais detalhada ou não” (p. 14). Ademais, o formato do texto, as imagens, o endereço eletrônico e outros elementos devem ser vislumbrados ao fazer uso das estratégias de leitura.

Para a realização do trabalho com os alunos e de nossa análise, selecionamos três textos (e as questões) da referida prova dos anos de 2009, 2016 e 2013 respectivamente. Passamos agora, à análise.

Observamos agora o texto *Learning about planets* e as questões 36 e 39 retiradas do PAS - UEM - Etapa 1 de 2009 (anexo 1). A questão 36 traz como texto de apoio uma notícia da NASA sobre os planetas. O vocabulário presente não é muito elaborado, mas o texto tem extensão considerável, considerando que a prova é dirigida à etapa 1. Para entender a ideia geral do texto sugere-se que o leitor faça uso da estratégia de leitura *skimming*. Antes de partir para a leitura do texto em si, o estudante pode observar o título e a fonte de onde o texto foi retirado e fazer previsões acerca do que será lido. Em um segundo momento, ao voltar ao texto para a resolução da questão, o estudante busca por uma informação específica: “é correto afirmar que Marte’. Nesse momento é preciso atentar-se ao que está procurando, prestar atenção nas palavras-chave, identificar as palavras cognatas, pois todos esses elementos auxiliam na seleção da assertiva correta.

Na alternativa 02, o estudante deve procurar no texto o trecho que fala sobre a “cor avermelhada” de Marte. As linhas 20 e 21 comprovam essa assertiva “Mars is known as the Red Planet. It gets its red color for the iron in its soil”. Assim, o leitor poderá fazer uso da estratégia “*reading for detail*” BROWN (2007) e concluir que a afirmativa está correta. O mesmo ocorre na afirmativa 04, que diz que Marte tem duas luas. Neste momento o aluno deve buscar no texto a palavra lua, presente na linha 28,

“Mars has two small moons”, e, dessa forma, confirmar que a afirmativa está correta. Sendo assim, é possível afirmar que a questão em análise se fundamenta na perspectiva de leitura do texto, pois se o leitor não conseguir compreender o conteúdo do texto, o que o autor pretende informar, dificilmente chegará à conclusão de que as alternativas corretas são a 02 e 04.

Na questão 39, também referente ao texto *Learning about planets*, observamos que as estratégias que podem ser utilizadas para a resolução da questão são as mesmas apresentadas anteriormente. O estudante retornará ao texto utilizando-se da estratégia de *scanning*, em busca de informações específicas, atentando-se às palavras-chave e cognatas. Dessa forma, para averiguar se a alternativa 01 “não há mais nove planetas no sistema solar” está correta, o estudante deve buscar por informações referentes ao número de planetas no sistema solar. O olhar atento às palavras cognatas “solar” e “planets” permite que o estudante consiga identificar a alternativa como correta, sendo verificada entre as linhas 12 e 14 “the solar system was down to eight planets instead of nine”, além disso, é um facilitador saber que estão sendo abordados números, portanto, localizar as palavras “eight” e “nine” são de grande auxílio.

Na alternativa 02, “há três módulos espaciais pesquisando Marte no momento”, o estudante deve pesquisar palavras-chave como “três”, “módulos espaciais”, e “Marte”. Atento a essas informações, o estudante encontrará no último parágrafo a confirmação da alternativa, “today, three spacecraft are orbiting Mars”, mesmo que não saiba o significado da palavra “spacecraft”, as palavras “three” e “Mars” permitem que a frase seja compreendida. Além disso, “collect information”, na linha 41, e “searching”, na linha 43, confirmam que a alternativa está correta. Diante do exposto, conclui-se que a perspectiva de leitura que permeia a questão 39 é a do texto, pois não há necessidade de uma leitura avançada para concluir que as alternativas corretas são 01 e 02.

O texto de apoio *Salt Lake City, Utah* retirado do PAS – UEM - Etapa 1 de 2016 (anexo 2), apresenta a organização estrutural de um cartão postal e o vocabulário é relativamente simples. Há um pequeno texto informativo sobre o local que aparece na imagem - parte frontal do cartão postal -, o recado de H. J. Tillman para Laura e o endereço para que o cartão postal chegue ao seu destinatário. Observando o texto, o estudante deve primeiro reconhecer que se trata de um cartão postal e para isso deve levar em consideração seus conhecimentos prévios. A partir disso, ele deve notar que há um pequeno texto informativo sobre o local da imagem e uma pequena mensagem escrita pela pessoa que está enviando este cartão postal para o seu destinatário. É importante também analisar a imagem para compreensão total do texto.

Com relação à questão 40, acredita-se que o uso da estratégia de leitura *scanning* é essencial para buscar as informações específicas do texto. Na afirmativa 01, pela observação da imagem, o leitor percebe que não está correto afirmar que o “Mormon Temple” é uma construção sem importância. Para validar essa informação, o texto verbal apresenta o adjetivo “magnificent” para o templo, na linha 4.

A busca por palavras específicas no texto pode ser utilizada para verificar se as afirmativas 04 e 16 estão corretas, pois as palavras-chave de cada uma das assertivas associadas fazem parte do processo de decodificação e compreensão do texto se aliadas ao nome de quem tirou a foto, Blake G. Smith, mais o vocábulo “LDS”, para saber se a entrada no templo “Mormon” é permitida apenas para membros, e a palavra “Utah”, para referir-se ao local onde fica o templo.

Diante do exposto, a perspectiva de leitura que permeia a questão em análise é a do leitor, pois apresenta uma integração entre as informações disponibilizadas no cartão postal e os conhecimentos de mundo como saber o que é um cartão postal, para que serve, além do vocábulo *LDS*, sigla para “Latter-day saints”, referente à “The Church of Jesus Christ of Latter-day Saints” - Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. O leitor tem papel ativo para fazer inferências, ativar seu conhecimento prévio, porém o que se pede ainda está muito imerso ao texto.

Com relação à questão 39, o aluno fará uma leitura atenta do texto escrito do cartão postal e aliar isso ao seu conhecimento de mundo para assinalar as alternativas corretas. Na alternativa 01, o aluno acionará seus conhecimentos prévios de que o remetente de uma carta assina seu nome logo após o corpo da carta, portanto a alternativa “the last name of the person who sent the postcard is Tillman” está correta, pois o sobrenome Tilman está assinado no final da carta, abaixo das despedidas. Na alternativa 04 também será necessária uma análise dos elementos de uma carta/cartão postal, de forma a localizar quem é o destinatário e encontrar a informação de que “Laura Moncur does something related to travel”, portanto, a alternativa 04 também está correta. Na alternativa 16, o aluno relacionará o vocábulo “ate” do texto “one meal” na alternativa, confirmando que está correta. Dessa forma, pode-se afirmar que a perspectiva de leitura do texto é a que está vigente nesta questão, pois, primeiramente, é necessária a leitura do texto de apoio para resolvê-la e apenas a partir dele que se compreende o solicitado.

O texto *When fire strikes get out and close the door behind you*, retirado do PAS – UEM - Etapa 1 de 2013 (anexo 3), é um pôster de campanha da *Lynn Fire Department*, cujo objetivo é de informar o leitor sobre o que fazer em caso de incêndio. O texto é curto e apresenta um vocabulário simples, com várias palavras transparentes, o que pode facilitar o processo de leitura. As estratégias de leitura usadas para a compreensão global são o *skimming* e o *scanning*. Apenas passando os olhos pelo texto, os alunos são capazes de observar a imagem que auxilia na compreensão do texto verbal.

Além disso, o título “billboard campaign” em associação ao *link* (logo abaixo do texto) para informações adicionais propicia ao estudante saber que se trata de um texto com o intuito de informar. Então, ao observar esses elementos, somados ao título, é possível obter a compreensão geral do texto, e assim o leitor, por meio das palavras transparentes, decodifica os vocábulos para extrair o sentido do texto, ou seja, informações sobre o que fazer em casos de incêndio.

No caso da questão 38, ao ater-se ao *link* apresentado logo abaixo do título, o aluno conclui que a afirmativa 01 está correta, pois o cartaz menciona que é possível encontrar mais informações a respeito do tema em um determinado endereço. Assim, não há necessidade de uma leitura avançada para elucidar essa alternativa, pois a resposta pode ser retirada do próprio texto. Na alternativa 08 é solicitado ao leitor que identifique as palavras-chave ‘recomendar’, ‘dormir’ e ‘fechar as portas’, o que, para um leitor atento, não se configura em um trabalho árduo, tendo em vista que a alternativa está correta em conformidade com o fragmento “The Lynn Fire Department recommends that you always sleep with bedrooms doors closed”.

Como se trata de reconhecer as palavras, saber o significado delas, a perspectiva utilizada é a de leitura do texto, já que por meio de estratégias como *skimming* e *scanning* o leitor pode selecionar as alternativas corretas. O uso do texto de apoio para verificar a capacidade do leitor de localizar informações no texto, decodificar e compreender o texto reitera a perspectiva apontada.

A questão 39 não traz grandes desafios no que diz respeito à sua resolução pois, consoante à anterior, as estratégias utilizadas são as mesmas. A questão está em língua inglesa, o que diverge da anterior, mas a maioria das palavras são transparentes, de fácil entendimento. A assertiva 01 direciona o leitor, por meio do *skimming* e *scanning* a apontar a alternativa 01 como correta, mesmo o leitor não sabendo o significado da palavra *avoid* (evitar) e *spreading* (o espalhar), que auxiliam no entendimento do texto.

A afirmação contida na alternativa 08 apresenta novamente os vocábulos ‘avoid’ e ‘spread’, sendo que ‘spread’ é utilizado como sinônimo de ‘strike’. Mais uma vez o segredo aqui é saber o vocabulário. Outra estratégia útil para a resolução dessa questão seria o *guessing*, isto é, a adivinhação, pela qual o leitor poderia deduzir por meio de conhecimento de mundo que ‘avoid’ só pode ser ‘evitar’ já que é de senso comum que em caso de incêndio é preciso tomar cuidado para o fogo não se espalhar.

A alternativa 16 apresenta palavras transparentes, de fácil compreensão, portanto, o fato de saber o significado das palavras pressupõe que o leitor compreenderá que a campanha enfatiza a importância de certos procedimentos para a prevenção de incêndio. Sendo assim, para a resolução da questão, o leitor pode fazer uso do *skimming*, com o objetivo de se inteirar do texto, e depois o *scanning*, a fim de comprovar que as alternativas 01, 08 e 16 estão corretas. Sendo assim, é possível afirmar que a perspectiva interativa ou interacional está presente, pois há um processo de integração entre texto e leitor.

Cabe ressaltar que estratégias como a *reading for detail*, em que há a necessidade de uma leitura mais detalhada do texto, na qual a atenção do leitor se volta para detalhes do texto que auxiliem a sua compreensão, e o *guessing*, utilizada pelo leitor para adivinhar o significado de uma palavra, ou ainda para inferir significados implícitos, também são bastante utilizadas nas provas do PAS - UEM.

A amostra de questões acima foi selecionada por se tratar da primeira etapa do PAS - UEM, o que está em consonância com a turma onde realizamos o estágio. Nossa análise teve por meta localizar no texto de apoio e nos enunciados das questões qual o direcionamento dado, quais as estratégias de leitura utilizadas como recurso para a resolução das questões e se o uso das estratégias auxilia os estudantes no processo de compreensão do texto.

Cabe ressaltar que dentre as seis questões analisadas, evidencia-se o predomínio da perspectiva de leitura do texto, utilizada em quatro questões. Uma questão ilustra a perspectiva de leitura do leitor e outra tem como base a perspectiva de leitura internacional. Com base nesse resultado, notamos que a prova de LEMI do PAS - UEM - Etapa 1 apresenta questões muito voltadas para o texto de apoio, com apenas uma questão voltada para o leitor e outra para a interação texto-leitor.

Conforme pontuamos, o perfil da prova de LEMI do PAS – UEM - Etapa 1 - é o textual. Tendo em vista os objetivos da prova, que é o de avaliar o nível de língua inglesa dos alunos do primeiro ano do EM e selecioná-los para vagas na UEM, as atividades de leitura de nossa amostra contemplam diversas estratégias que podem ser utilizadas na resolução da prova para atingir a compreensão do texto, sendo que a estratégia de leitura *skimming* pode ser utilizada como recurso para a resolução de todas as questões propostas, uma vez que não é possível resolver nenhuma das questões sem uma leitura mínima do texto de apoio. Além dela, as estratégias *scanning*, *reading for details* e *guessing* também são bastante utilizadas para o processo de compreensão do texto.

A seleção dos gêneros textuais e das temáticas escolhidas para a elaboração da prova leva o leitor a ter acesso a temas bastante atuais, como é o caso dos textos *Learning about planets* (2009) e *When fire strikes get out and close the door behind you* (2013), o que pode favorecer um olhar crítico. As questões, de certa forma, colaboram com a formação de alunos/leitores cidadãos críticos e conscientes, em consonância com os documentos oficiais: “O acesso à língua inglesa [...] representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que, pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato.” (BRASIL, 2000, p. 49).

Com relação a outros aspectos das aulas de leitura, vale salientar que mesmo no contexto de ensino remoto emergencial e com todas as dificuldades impostas por este, recebemos *feedbacks* positivos, confirmando que nossa proposta de trabalhar com estratégias de leitura no primeiro ano do EM foi muito válida, pois, de acordo com os alunos, elas auxiliaram na resolução das questões da prova de leitura. Ademais, o ato de observar os elementos que não o texto propriamente dito, como as imagens, o título do texto, a fonte etc., auxiliou os alunos a obterem uma pré-compreensão sobre o texto em um idioma que, por vezes, eles não dominam.

Considerações

Após a análise das questões objetivas da prova de língua inglesa do PAS UEM dos anos de 2009, 2016 e 2013, respectivamente, e de como o ensino das estratégias de leitura pode contribuir para a resolução da prova, reiteramos que a prova LEMI no PAS UEM contempla as três perspectivas de leitura: a perspectiva de leitura do texto, a do leitor e a interacional (LEFFA, 1999). No entanto, o enfoque que predomina na construção das questões da prova pode ser considerado como conservador, uma vez que as questões analisadas em nossa amostra exigem pouco conhecimento extratextual, com respaldo quase que exclusivo do texto, em conformidade com a perspectiva textual. Talvez seja dessa forma porque o PAS é um exame de caráter ‘eliminatório’, logo as respostas das questões precisam ter suporte do texto e a perspectiva textual é a que melhor se encaixa nesse quesito.

Ademais, a prova em questão contempla as seguintes estratégias de leitura: *Skimming*, *Scanning*, *Reading for Detail*, *Guessing*, pois não há como solucionar as questões sem a leitura do texto de apoio, isto é, o leitor depende do texto para resolver as questões, embora o uso das estratégias elencadas possa variar de leitor para leitor.

Cabe salientar que em nossa pequena amostra não foi possível observar questões sobre outras estratégias de leitura, porém não se descarta a possibilidade de que sejam encontradas em outras provas, de outros anos. Ficam abertas aqui possibilidades de outros estudos e análises.

Esperamos que as discussões realizadas possam contribuir com a prática dos professores de língua inglesa, também dos professores em formação, especialmente no que diz respeito à importância do ensino de estratégias de leitura em sala de aula.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles**. An Interactive Approach to Language Pedagogy. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.
- CALVO, L. C. S.; DE FREITAS, M. A.; ALVES, E. F. **Formação inicial de professores: habilidades linguístico-comunicativa e inglês como língua franca**. Maringá: Eduem, 2015.
- HARMER, J. **How to teach English**. 7. ed. Harlow: Longman, 2001.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PAS UEM. Processo de avaliação seriada da UEM 2009 - Etapa 1. Disponível em: <<http://www.pas.uem.br/provas2009/PASUEM2009G1.pdf>> Acesso em 27 de set. de 2020.

PAS UEM. Processo de avaliação seriada da UEM 2016 - Etapa 1. Disponível em : <<http://www.vestibular.uem.br/provas/pas16/E1G1.pdf>> Acesso em 27 de set. de 2020.

PAS UEM. Processo de avaliação seriada da UEM 2013 - Etapa 1. Disponível em : http://www.pas.uem.br/provas2013/PASUEM2013_Etapa1_G1.pdf> Acesso em 27 de set. de 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Comissão do vestibular unificado, 2020 Página inicial. Disponível em: <<http://www.cvu.uem.br/>> Acesso em 27 de set. de 2020.

Anexos

Anexo 1:

Learning about Planets

Everyone knows that Earth, Mars and Jupiter are planets. At least, they are for now. For many years, Pluto was considered a planet too. But astronomers began to question Pluto's status when they started to find celestial bodies near Pluto that were similar in size and composition.

In 2006, astronomers at a meeting of the International Astronomical Union, known as the IAU, debated the definition of a planet. Eventually, they decided on a new definition – one that did not include Pluto. Suddenly, the solar system was down to eight planets instead of nine. Pluto was reduced to a "dwarf planet."

Mars, however, is still the fourth planet from the sun and the next planet beyond Earth. It is, on average, more than 142 miles from the sun. Mars is about one-sixth the size of Earth. Mars is known as the Red Planet. It gets its red color from the iron in its soil. A few other characteristics of this planet are:

- Mars is named for the ancient Roman god of war. The Greeks called the planet Ares. The Romans and Greeks associated the planet with war because its color resembles the color of blood.
- Mars has two small moons. Their names are Phobos and Deimos. They are named for the sons of Ares, the Greek god of war. Phobos means "fear," and Deimos means "panic".
- Mars has about one third the gravity of Earth. A rock dropped on Mars would fall more slowly than a rock falls on Earth. Mars' atmosphere has much less oxygen than the atmosphere of Earth. Its atmosphere is mostly carbon dioxide.

40 Today, three spacecraft are orbiting Mars. The spacecraft are using scientific tools to collect information like temperature and the kinds of minerals on Mars. They are also taking images and searching for water.

(Baseado em textos disponíveis em <<http://www.nasa.gov/planets/>> Acesso em 11/11/2009).

Questão 36

Conforme o texto 1, é correto afirmar que Marte

01) tem cor avermelhada por causa de sua superfície vulcânica.
 02) tem cor avermelhada por causa da quantidade de ferro em seu solo.
 04) tem duas luas.
 08) tem moléculas de água em sua atmosfera.
 16) não tem gravidade por causa do dióxido de carbono na atmosfera.


Questão 39

De acordo com o texto 1,

01) não há mais nove planetas no sistema solar.
 02) há três módulos espaciais pesquisando Marte no momento.
 04) Júpiter foi classificado como "planeta anão".
 08) tanto os gregos quanto os romanos chamavam Marte de Ares.
 16) se Marte é o quarto planeta, a Terra está mais longe do Sol.

Anexo 2:

TEXT 2



SALT LAKE CITY, UTAH

With multiple spires soaring heavenward, the Mormon Temple is truly a magnificent building. You may admire it only from the outside unless you are an LDS member, then you are permitted in.

Photo by Blake G. Smith

Dear Laura,

You asked for a postcard, so I thought it would be funny if I sent you one from your hometown! When we were in town, we looked at the mall and ate at The Lion House Pantry.

Take care,
 H. J. Tillman

Starling Travel
 Allen Liza Mancur
 P.O. Box 522032
 SLC, UT 84152

Starling Travel
 Attention: Laura Mancur
 P.O. Box 522032
 SLC, UT 84152

Questão 39

According to **text 2**, it is **correct** to say that

- 01) the last name of the person who sent the postcard is Tillman.
- 02) Laura Moncur and H. J. Tillman are from the same hometown.
- 04) Laura Moncur does something related to travel.
- 08) H. J. Tillman was traveling alone.
- 16) the sender of the postcard had at least one meal in Salt Lake City.

Questão 40

According to **text 2**, it is **correct** to say that

- 01) the Mormon Temple is described as an insignificant building in Salt Lake City.
- 02) all tourists can take pictures inside of the Mormon Temple.
- 04) Blake G. Smith is the person who took the picture that illustrates the postcard.
- 08) only LDS members can enter the Mormon Temple.
- 16) Salt Lake City is located in the state of Utah.

Anexo 3:**Billboard Campaign**

- 5 When fire strikes, GET OUT, and close the door behind you. If a fire starts in your apartment and you evacuate and leave your apartment door open you could be contributing to the rapid spread of smoke and fire thereby making it impossible for other occupants to escape.

- 10 The Lynn Fire Department recommends that you always sleep with bedroom doors closed. This could buy you precious extra escape time when you are awakened by your smoke detectors.

(Disponível em <http://lynnfire.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=102&Itemid=112>. Acesso em 22/05/2013.)

Questão 38

De acordo com o **texto 2**, é **correto** afirmar que

- 01) o cartaz menciona que é possível encontrar mais informações a respeito do tema em um determinado endereço.
- 02) a fumaça se espalha rapidamente quando as portas são fechadas.
- 04) Lynn Fire Department é o órgão responsável por cuidar da saúde pública.
- 08) a recomendação é que, ao dormir, as pessoas fechem as portas dos quartos.
- 16) campanhas como essa devem ser realizadas para que as pessoas saibam como agir em caso de incêndio em grandes edifícios.

Questão 39

De acordo com o **texto 2**, é **correto** afirmar que

- 01) the billboard presents a campaign to avoid the spreading of fire.
- 02) Lynn Fire Department is a governmental organization.
- 04) the text brings information about how to deal with injured people in case of fire.
- 08) a way to avoid the spread of fire and smoke is to close the door behind you
- 16) the campaign emphasizes the importance of certain procedures for fire prevention.

O ENSINO REMOTO E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DA ÁREA DE LÍNGUA INGLESA

<https://doi.org/10.54176/TEUP8420>

Rodrigo Augusto Kovalski (UNICENTRO)
Andreia Aparecida de Lima (UNICENTRO)
Adriano Lucas Eurich (UNICENTRO)
Cassiane Lemes Batista (UNICENTRO)
Damiane Ferreira (UNICENTRO)
Gabriel Machado Antunes (UNICENTRO)
Ingridy Pereira Gerigk (UNICENTRO)

INTRODUÇÃO

Este relato possui a intenção de narrar as experiências adquiridas no Programa Residência Pedagógica, do curso de Letras-Inglês, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati, descrevendo as atividades ocorridas nos dois primeiros módulos do programa, o primeiro realizado no ano de 2020 e o segundo no ano de 2021.

A experiência de observação e atuação no Programa Residência Pedagógica é de grande importância para a formação acadêmica dos discentes de Letras. Nesse momento, conseguimos “[...] ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional” (CORTE; LEMKE, 2015, p. 2). Portanto, é nesse momento que exploramos a *práxis* de atuação como docentes.

Por conta da pandemia, não foi possível efetuar as ações de maneira presencial, e ambos os módulos ocorreram no formato remoto. Portanto, neste artigo expomos como foi a experiência de atuar como professores nesse contexto atípico e relatamos como foi buscar alternativas e ferramentas para suprir a falta dos recursos que as aulas presenciais tinham; buscando, assim, formas de efetivar a docência com recursos tecnológicos usados de maneira pedagógica e didática.

Em síntese, neste relato de experiência iremos apresentar todos os processos de formação do Programa Residência Pedagógica, desde as reuniões que tivemos acerca da preparação pedagógica, as observações de aula, preparações de planos de aula e materiais extras, até o momento de atuação. Relatando tanto os pontos positivos, como negativos encontrados em todo o contexto das aulas remotas.

DESENVOLVIMENTO

O presente relato de experiência é de caráter qualitativo, portanto, tem o intuito de relatar e avaliar as experiências referentes ao Programa Residência Pedagógica, do

curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *campus* Irati. Este relato de experiência contempla os dois primeiros módulos do programa, referentes aos anos de 2020 e 2021, em que foram realizadas observações e regências na área de língua inglesa, em turmas do ensino fundamental e médio, em um colégio da rede pública estadual do município de Irati-PR.

Módulo I

Devido à pandemia do COVID-19, em que o Brasil identificou o primeiro caso de contaminação em território nacional no mês de fevereiro de 2020, muitas restrições de interação social e presencial foram instituídas, isso acabou afetando muitas áreas, inclusive a educação, e exigiu uma adequação nas metodologias de ensino de escolas e universidades país afora. Consequentemente, a pandemia acabou afetando também o planejamento e organização inicial da equipe do Programa Residência Pedagógica na UNICENTRO.

No Estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação (CEE-PR) sob o processo nº 32/2020, indicação nº 01/2020, declarou que as aulas seriam suspensas a partir de 20 de março de 2020, e que através de Instruções Normativas, informou que este era um recurso de antecipação do recesso escolar previsto para o mês de julho daquele mesmo ano. Em notas de esclarecimento, o Conselho Nacional de Educação - CNE também fez saber das providências tomadas para a reorganização do calendário escolar.

Sob a Deliberação CEE-PR nº 02/2018 estabeleceu-se as normas para a organização escolar, o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e o período letivo das instituições de Educação Básica. Desta maneira, ficou regido que caberia às direções e conselhos de cada uma das instituições de ensino decidir qual a forma mais adequada para o desenvolvimento das atividades escolares no período em que as aulas presenciais estivessem suspensas. Logo, cada instituição ficou responsável por encontrar os meios e recursos para que a realização destas atividades pudessem ocorrer. A resolução nº 3.817/2020 – GS/SEED instruiu os procedimentos a serem seguidos pelo sistema de aulas remotas, no período de pandemia. Diante da situação, foi resolvido que as aulas podiam ser ministradas de três maneiras: aulas *on-line* em tempo real e/ou aula *off-line*, por meio de videoaulas gravadas; deixando claro que “§ 2.º as aulas *on-line* de que trata o caput deste artigo devem ser realizadas por meio do aplicativo Aula Paraná para obtenção de isenção de dados para professores e estudantes” (SEED, 2020, p.1). E orienta aos docentes que devem ministrar aulas *on-line* em tempo real.

Com início em outubro de 2020 e término em março de 2021 o Módulo I do Programa Residência Pedagógica contou com um total de 138 horas. Dentro das 138 horas foram contempladas as seguintes atividades: 86 horas de preparação de equipe, englobando encontros multidisciplinares, com professores orientadores dos cursos de Letras-Espanhol, Letras-Inglês e Letras-Português. A partir desses encontros foram realizadas a ambientação e observação escolar, ocorridas em ambiente totalmente

virtual e remoto, em turmas do ensino médio de uma escola da rede pública estadual do Estado do Paraná. Este início junto ao colégio só foi possível após os acadêmicos/residentes terem a autorização do Núcleo Regional de Educação - NRE, para serem incluídos no sistema de ensino remoto da escola.

As observações não foram feitas diretamente com as turmas, devido às restrições de interação social, mas foram feitas a partir de duas plataformas: o Aulas Paraná e *Google Classroom*. Desta forma, todas as atividades e observações foram feitas desta maneira, assistindo a aulas nas plataformas digitais; o que tirou a experiência de estar em sala de aula e do contato direto com o aluno. Nesse contexto vivido por causa da pandemia, os acadêmicos/residentes obtiveram muitas limitações, desde a perda de conexão com a internet, em que muitos estudantes não tinham aparelhos e nem conexão ou quando tinham era uma conexão falha, o que prejudicava a participação nas aulas, até a discrepância social a qual todos estavam expostos.

Em decorrência dessas limitações, é importante refletir o significado de ser professor, ainda que em meio a essas dificuldades,

Ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes, porém sempre reguladas por normas coletivas, as quais são elaboradas por outros profissionais ou regulamentos institucionais. E, embora se exija dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte dessa energia acaba por ser direcionada na busca de solução de problemas de adequação com as normas estabelecidas exteriormente (FERREIRA, 2003, p.04).

Na sequência, a atuação (regência) no ambiente escolar ocorreu, porém de forma um pouco diferente do que foi imaginado e planejado no início do programa. Devido às limitações impostas por todo o momento pandêmico, o planejamento inicial de dar aulas via *Google Meet* acabou não acontecendo e teve que se pensar em novas alternativas para que o processo de regência acontecesse de alguma maneira, fator este que foi desencadeado devido incompatibilidade dos calendários escolar e acadêmico. Para isso, foi estabelecido como alternativa a criação de videoaulas, a partir dos planos de aula que já estavam prontos.

Cada residente gravou quatro vídeo-aulas com a duração de 10 a 15 minutos cada e durante esse tempo foi possível apresentar o tema geral, leitura e apresentação de textos para a melhor compreensão do tema e também atividades relacionadas à aula. Todos os textos, vídeos, imagens, entre outros materiais utilizados na apresentação, além de dicas de materiais complementares, foram compartilhados para que os estudantes pudessem ter acesso para o aprendizado mais autônomo de língua inglesa.

No ano de 2021, com o encerramento do módulo I, ainda não havia uma organização nem dos Núcleos Regionais de Educação e nem das universidades para enfrentar este momento, que até então era muito recente e de difícil assimilação para todos. Cabe salientar que todas as referências teóricas ou práticas obtidas antes das observações e regência/atuações tratavam sempre sobre a sala de aula materializada, presente e com

o advento da pandemia e de restrições sociais, não foi possível realizar este primeiro módulo de maneira melhor organizada, mas sim nas condições sanitárias possíveis de sua realização.

Módulo II

O segundo módulo do programa teve seu curso de abril a setembro de 2021, e ocorreu junto ao ensino fundamental e médio de um colégio da rede pública estadual, do município de Irati-PR. Em decorrência das adversidades colocadas pela pandemia, as atividades continuaram por meio virtual e remoto, se utilizando, assim, de plataformas como: Aula Paraná, *Google Classroom* e *Google Meet*. Portanto, o processo de observação e atuação se sucederam ainda neste formato. Na sequência, são apresentados os relatos de experiência nas turmas do 8º e 9º do ensino fundamental e 1º e 2º ano do ensino médio.

8º e 9º anos

Iniciamos o programa Residência Pedagógica (RP) com reuniões semanais, que foram realizadas por meio do *Google Meet*, onde conseguimos fazer discussões teóricas que foram muito importantes para nossas observações e atuações docentes. Dentro dessas reuniões tivemos a oportunidade de entrar em contato com a professora preceptora, o que possibilitou a criação de um panorama geral das turmas com as quais iríamos acompanhar, bem como, um contato prévio com a realidade do ensino público durante a pandemia.

Após essa preparação teórica de 40 horas, seguimos para as 26 horas de observação de aula dentro do formato remoto. Neste ponto faz-se necessário diferenciarmos ensino remoto de ensino a distância (EaD). Segundo artigo 1º do Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, o ensino EaD pode ser caracterizado como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 03).

Então, temos um ensino caracterizado pelo uso dos meios digitais para o desenvolvimento das aulas, tendo dentro de seus programas pessoas capacitadas e qualificadas para desenvolver práticas didático-pedagógicas específicas, com a disponibilização de atividades e conteúdos de forma adequada, visando um melhor aproveitamento dentro desta modalidade de ensino.

Por outro lado, hoje temos o ensino remoto, que segundo Saldanha (2020, p.130) se constitui como “uma solução emergencial, não planejada, provisória, rápida e viável para lidar com a suspensão das atividades pedagógicas presenciais no espaço escolar, lançando mão de recursos como Internet e mídias digitais”. Dessa maneira, não temos um planejamento específico para o ensino “remoto” ou então, uma preparação para os professores executarem suas práticas em tal modalidade. Presenciamos apenas uma passagem emergencial do ensino presencial para o remoto, sem preparação específica aos professores.

Passando para as observações, acompanhamos as turmas do 8º ano B e 9º ano B, no período da tarde, portanto, a atuação da regência foi realizada com as mesmas turmas posteriormente. As aulas nesse período foram realizadas por meio do *Google Meet*, onde o link de acesso às aulas era disponibilizado no *Google Classroom*. Os residentes foram introduzidos na plataforma do *Google Classroom* como alunos para terem acesso às aulas e atividades dispostas pela professora preceptora.

Numa visão geral, tanto no 8º, como no 9º ano, pudemos observar uma certa dificuldade com relação a interação, que ocorreu na maioria das vezes apenas pelo microfone ou *chat* da sala virtual. As interações com câmera ocorreram poucas vezes, concentradas no início das observações, depois observamos um aumento nessa falta de interação, onde no final das observações e no período de atuação, foi muito raro isso acontecer. Constatamos também, que apenas os mesmos alunos interagem com a professora durante as aulas, embora ocorressem inúmeros incentivos para que todos participassem ativamente.

Na turma do 8º ano tínhamos a presença de 6 a 8 alunos nas aulas, sendo que apenas os mesmos 2 ou 3 mantinham a interação. Na turma do 9º ano, tínhamos uma média de 6 a 9 alunos, mas a interação, na maioria das vezes, vinha apenas de um aluno da turma. E também muitos alunos (principalmente do 8º ano), apresentavam vários problemas de conexão, o que fazia com que eles ficassem desconectando constantemente da aula.

Um fator que ficou em evidência neste período com aulas remotas, foi que existe uma diversidade de realidades dentro das turmas. Temos alunos que participam das aulas *on-line* via *Google Meet* e realizam as atividades propostas pela professora no *Google Classroom* ou que são repassadas pela SEED (Secretaria de Educação e do

Esporte). Porém, há discentes que mesmo com acesso à internet, apenas realizam as atividades no *Google Classroom*. Também contamos com estudantes que não tendo acesso à internet assistem às Aulas Paraná (por canais de TV) e realizam atividades impressas que são disponibilizadas pela escola. Além de alunos que apenas realizam atividades impressas e contam com explicações que são disponibilizadas nesses materiais distribuídos pela escola.

As aulas *on-line* da professora preceptora, eram sempre muito dinâmicas, envolvendo os alunos em interações contextualizadas. Ela buscava a utilização da

língua inglesa para ensinar tópicos gramaticais e estimular o seu uso, perpassando por assuntos que são importantes para a vida dos alunos. Como por exemplo, o uso do gênero entrevista para trabalhar com o tema estereótipos (envolvendo o contexto escolar e da cidade onde vivem), trabalhando com tópicos como interpretação de texto, ampliação de vocabulário e desenvolvimento de senso crítico acerca do assunto.

A professora sempre iniciava as aulas com provocações acerca dos conteúdos que seriam trabalhados para auxiliar nessa interatividade dentro da sala. Pode-se observar que a professora estava, constantemente, buscando por aparatos tecnológicos (aplicativos ou *websites*) que fossem interessantes e interativos para conseguir integrar o máximo possível de alunos às aulas, de forma que eles fossem acessíveis e a grande maioria participasse ativamente. Algumas dessas ferramentas eram: *Wordwall*, *Google Forms*, *Canva*, *Jamboard*, *Google Apresentações*, slides e vídeos. Destaca-se, que a professora utilizou algumas aulas no início do ano letivo para ensinar os alunos a utilizarem essas ferramentas, visando um melhor desempenho na utilização durante as aulas.

Moran, Masetto e Behrens, colocam que o professor que se apossa de uma “visão pedagógica inovadora”, consegue utilizar das novas tecnologias, mesmo as mais simples, como forma de melhorar suas práticas, bem como, a interação com os alunos mesmo dentro do meio virtual (2000, p. 46). Um exemplo que pode ser citado para caracterizar essa fala, é uma atividade que foi aplicada ao 9º ano e desenvolvida no site *Mentimeter*, como uma introdução para trabalhar com o tópico gramatical “*Second Conditional*”. No site, os alunos deveriam responder uma frase simples, contando três de seus maiores medos. Por meio desta atividade notou-se a empolgação dos alunos na utilização de um site novo para desenvolver essa tarefa, além da resposta positiva às propostas da professora, ocorrendo assim muita interação na aula. Essa preocupação, por parte da professora, também pôde ser vista dentro dos materiais que são disponibilizados para os alunos que fazem as atividades impressas e que não têm acesso à internet. Ela sempre manteve o cuidado de mandar explicações claras e objetivas dos conteúdos, acompanhadas de atividades que são acessíveis a estes discentes.

Após serem finalizadas as observações, começamos a pensar em como montar os planos de aula. Com base em toda a observação, pensamos em planos que fossem didáticos, interativos, usassem de ferramentas tecnológicas que chamassem a atenção dos alunos e que fossem acessíveis a todos, utilizando de sites e aplicativos, os quais os alunos já estavam habituados. Visto isso, foram elaborados sete planos (de 40 minutos) para o 8º ano e sete planos (de 40 minutos) para o 9º ano. Estes planos foram divididos entre: quatro planos de conteúdos, um plano de avaliação, um plano de retomada de conteúdos e, por fim, um plano de recuperação.

Os planos contemplaram os conteúdos pré-definidos pela SEED, que deveriam ser trabalhados nas duas turmas, estes foram montados seguindo os conteúdos, porém

com alterações e acréscimos nas estruturas dos slides, que também são disponibilizados pela SEED, para uma melhor contextualização com a realidade dos discentes.

O primeiro plano do oitavo ano foi confeccionado abrangendo uma retomada de conteúdos de superlativo e comparativo que já haviam sido trabalhados pela professora preceptora. Fizemos a utilização de slides para a explanação das principais características do conteúdo gramatical, fazendo o uso de *comic strips* e algumas sentenças contextualizadas, para a exemplificação. Bem como, atividades no site *Wordwall*, abrangendo o tema e trazendo aspectos do dia a dia, da cidade e da escola.

Os outros três planos foram pensados em uma sequência de conteúdos interligados, que abordaram os temas: profissões e o gênero entrevista. Primeiro decidimos apresentar o gênero entrevista aos alunos, para isso, optamos por vídeos contendo entrevistas de emprego e slides com aspectos do gênero e exemplos escritos. E nesse momento aproveitamos para retomar a estrutura utilizada com perguntas em língua inglesa. Na sequência, utilizamos *flashcards*, vídeos e o site *Flippity* (onde foi desenvolvido um jogo de tabuleiro) para abordar as profissões em inglês, promovendo discussões acerca das profissões, as quais se encontram desvalorizadas dentro da nossa sociedade. Seguindo essa linha, pensamos em uma aula que reunisse os dois temas, então, foi desenvolvida uma entrevista no *Jamboard* onde os alunos precisavam expor quais profissões desejam seguir. Por fim, as avaliações dessa turma foram feitas por formulários no *Google Forms*.

Com relação ao primeiro plano do nono ano, foi dada continuidade ao tema Direitos Humanos que já havia sido iniciado pela professora preceptora. Optamos pelo uso de vídeos animados contando a história da declaração, trazendo alguns artigos que fazem parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promovendo discussões e atividades críticas acerca do tema.

Na sequência, os outros três planos compõem uma sequência didática, interligando o tema verbos modais com problemas de saúde e pandemia. Primeiramente, decidimos apresentar o tema pandemia, por meio de vídeos, para então, mostrar aos alunos o site da Organização Mundial da Saúde (OMS) e, por meio dele, iniciar as explicações acerca de verbos modais. Prosseguindo, optamos por continuar a utilização do site da OMS e apresentar a COVID-19 e seus principais sintomas. Passando então, para atividades no *Wordwall* que envolveram os verbos modais e a pandemia. A última aula foi destinada a realização de um jogo de tabuleiro no site *Flippity*, envolvendo todos os temas trabalhados nas aulas anteriores. As avaliações dessa turma também foram desenvolvidas por meio de formulários no *Google Forms*.

O que percebemos por meio das observações e atuações, é que um dos principais obstáculos dentro do ensino remoto foi a interação com os alunos, que em muitas aulas ocorre de forma escassa. Mas, acreditamos que esse momento propiciado pelo Residência Pedagógica foi único e de muitos ensinamentos, nos mostrando que ser professor requer saber lidar com vários contextos e realidades, principalmente em

um momento tão delicado como o que estamos vivendo no Brasil neste período de pandemia.

1º ano

No programa Residência Pedagógica foi possível ter reuniões que nos auxiliaram teoricamente e pedagogicamente para os processos de observação e atuação. Foi possível, por meio do *Google Meet*, nos reunirmos para discutir acerca de reflexões sobre a atuação docente. Partindo desses encontros, seguimos para as observações em que tivemos o primeiro contato com os estudantes em aula remota. A professora preceptora, além das aulas, participou conosco nos encontros do programa, em que também relatou o panorama geral do contexto escolar neste formato.

Pimenta e Almeida, acerca deste período de formação, comentam que

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (2014, p. 73).

Portanto, com a preparação necessária, seguimos para o início das observações de aula. Os links das aulas foram disponibilizados na plataforma *Google Classroom* e tivemos acesso como se fossemos alunos. Seguimos por 26 horas de observação, divididas entre aulas no *Google Meet*, observação das atividades no *Google Classroom* e aulas disponibilizadas pelo Estado, no Aulas Paraná. Então, dessa maneira, participamos das aulas das turmas do 1º ano A, B e C do ensino médio, onde também desenvolvemos e aplicamos posteriormente os planos de aula.

Neste momento, entramos no ambiente virtual para conseguir observar as aulas desenvolvidas pela professora preceptora e conseguimos visualizar como pode ser efetuada a atuação docente neste formato, se utilizando, então, de ferramentas de maneira pedagógica e didática. Em geral, nas turmas de 1º ano, não havia muitos alunos que conseguiam participar das aulas remotas, em média somente 10 ou 15 alunos que entravam nas aulas. Muitos deles não possuem acesso à internet e, por isso, seguiram o ensino-aprendizado por meio de atividades impressas que eram disponibilizadas pelas professoras regentes. Havia também os alunos que possuíam acesso, mas não entravam nas aulas remotas, somente faziam as atividades da SEED (Secretaria de Educação e do Esporte) para que assim contabilizassem as presenças.

Era comum entre os alunos que entravam nas chamadas a pouca participação durante a aula. Havia apenas poucos alunos que conseguiam ligar a câmera e o microfone para que assim contribuíssem de alguma forma. Por vezes, a professora chamava e pedia que os alunos respondessem, mas muitos deles não atendiam ao pedido. Por fim, somente os que sempre contribuía com algo é que acabavam respondendo

e participando da aula com a professora. Porém, como comenta Corte e Lemke, “de muitas maneiras o profissional docente afeta e é afetado pelas circunstâncias que o cerca, seja do ponto de vista pedagógico, social, político, histórico, etc” (2015, p. 4); portanto, nessas situações adversas, o professor sofre os efeitos do contexto, assim, também, como afeta, de certa forma, os alunos nesse momento.

Mas mesmo com pouca presença dos alunos, a professora preceptora seguia sua aula, se utilizando de slides, vídeos e sites para efetuar a docência. A aula sempre se iniciava com questões instigadoras, sendo elas perguntando aos alunos sobre algum assunto específico ou imagem/texto apresentado. Dando sequência, foram realizadas leituras de textos, em que almejavam chamar a atenção dos alunos para desenvolverem a leitura geral na língua inglesa. As aulas eram contextualizadas com algum assunto principal ou com algum exemplo de gênero textual, como as *comic strips*. Portanto, os alunos aprendiam o gênero textual, assim como realizavam e desenvolviam a leitura de língua inglesa; também, a professora contextualizava a parte gramatical com o gênero textual e assuntos trabalhados, para uma melhor compreensão dos alunos.

A professora preceptora também realizava suas atividades por meio de sites e aplicativos online, alguns deles sendo: *Google Forms*, *Jamboard*, *Canva* e *Wordwall*. Essas ferramentas eram utilizadas de forma pedagógica, demonstrando bastante eficácia no ensino-aprendizado nesse momento atípico. Afinal, nesse momento de aulas remotas foi necessário se utilizar cada vez mais de meios tecnológicos, sobretudo no ensino, como ressalta Leffa,

a visão do computador como um instrumento não diminui sua importância, na medida em que toda a aprendizagem é sempre mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem. (2006, p. 12).

Portanto, no ensino, sempre utilizamos algum instrumento que nos auxilie no momento de docência, nesse caso, mesmo que precário e nem todos possuindo acesso, nos utilizamos da tecnologia. A maneira que utilizamos para conseguir visualizar as atividades que a professora elaborava era através do *Google Classroom*, onde cabe ressaltar que as atividades eram didáticas e acessíveis para os alunos conseguirem realizar, mesmo não tendo os materiais necessários. Além dos materiais impressos que a professora elaborava para aqueles que não possuíam acesso às aulas virtuais.

Após as 26 horas de observação das aulas, demos início a confecção dos planos de aula. Nesse momento, pensamos em tudo que observamos, em todos os aspectos, para que conseguíssemos produzir aulas que fossem aplicáveis nesse contexto. Na sequência, nos passaram os conteúdos e gêneros textuais a serem trabalhados e optamos pelo gênero textual informativo para guiar a sequência didática das aulas. Assim, como a professora, pensamos em uma atividade avaliativa que explorasse a criatividade dos alunos, produzindo, então, um texto do gênero textual trabalhado. Então, como forma

de avaliação, os alunos precisaram elaborar uma capa de revista. Após ter um norte, conseguimos pensar nos 4 planos de aula como uma sequência didática para guiar até esta avaliação. Também elaboramos um plano para a avaliação, como também para a revisão e recuperação.

Portanto, no primeiro plano buscamos explicar propriamente o que é um texto informativo, refletindo e explicando para os alunos sobre o que caracteriza um texto como informativo, assim como também exemplificando-o. Ao final, refletimos acerca de *fake news* e a maneira como usam de textos informativos para espalhar essas informações. Buscamos sempre exemplificar os conteúdos com textos e vídeos, exercitando a compreensão textual dos alunos, bem como o *listening*. Como atividade, fizemos um quiz durante a aula, em que os alunos teriam que identificar a notícia verdadeira diante de duas *fake news*.

No segundo plano, optamos por tratar de biografias. Portanto, começamos com a biografia da cantora Avril Lavigne e, após ter visto uma *fake news* feita sobre a artista, refletimos novamente sobre esse tema. Também utilizamos textos e imagens para ajudar na compreensão textual dos alunos. Ao final, explicamos a estrutura do *Simple Past* com uma música da cantora, mostrando a forma afirmativa e interrogativa. Finalizando, foi passado o clipe *Sk8er Boi*, da Avril Lavigne, para que assim, os alunos escutassem e observassem na legenda, o tempo verbal trabalhado. Após, foi enviado um questionário do *Google Forms* para que os alunos respondessem algumas questões com os conteúdos das duas aulas trabalhadas.

O terceiro plano foi destinado para refletir sobre a importância da imagem. Então, iniciamos a aula com reflexões sobre as *thumbnails* de vídeos no *youtube*, que assim como revistas e jornais, também podem ter imagens tendenciosas para chamar a atenção. Com isso, refletimos sobre essa técnica de atrair o leitor/audiência/comprador para consumir os conteúdos. Foi passado um texto chamado “*why does McDonald’s use the colors red and yellow?*”, em que refletimos acerca desse uso inteligente de cores para atrair clientes. Portanto, refletimos sobre o *marketing* por trás da imagem e das propagandas. Ao final, mostramos alguns exemplos do que as cores podem nos dizer e quais marcas as usam com esta intenção. Esse plano foi pensado para que os alunos reflitam e consigam realizar a atividade final, em que precisaram criar uma capa de revista, atuando como alguém que quer a atenção do leitor/comprador.

No quarto plano, pensamos em explicar de forma direta as características de uma capa de revista, mostrando todos os elementos que existem, como: *masthead* (nome), *headline* (manchete), *sell lines* (informações extras) e *barcode* (código de barras). Portanto, trouxemos exemplos de capas de revista, mostrando cada elemento, assim como, explicamos qual a intenção de cada característica. Ao final da aula, foi solicitado que os alunos enviassem o artista/personagem escolhido para ilustrar a capa da revista e, assim, colocar as informações no *Jamboard*. Dando início, então, ao processo de

avaliação, onde os alunos precisaram criar a própria capa, pensando na *masthead*, *headline* e *sell lines*; além, também, da apresentação da capa de revista já pronta.

Após a criação dos planos, começamos a atuação com os alunos em aula. As aulas tiveram a duração de 40 minutos, sendo realizadas pelo *Google Meet* e disponibilizadas no *Google Classroom*. Assim como nas aulas da professora preceptora, não havia muitos alunos nas chamadas, somente entre 10 a 15 participantes. As participações se mantiveram limitadas, mas aos poucos alguns alunos se sentiram mais à vontade de participar. Muitos deles não ligavam a câmera, mas às vezes, respondiam pelo microfone ou *chat*. Primeiramente, nas duas primeiras aulas, mantivemos as aulas como expositivas, mesmo que ainda questionávamos os alunos e convidávamos a refletirem sobre os temas abordados. No primeiro plano, tivemos participação no quiz elaborado, em que os alunos precisavam responder. Foi dado um tempo para que respondessem; alguns deram retorno pelo microfone, outros somente pelo *chat*.

Outro momento em que pensamos para que os alunos participassem mais, foram os textos trabalhados no terceiro e quarto plano, onde os alunos foram convidados a ler. De primeira não tivemos muitas respostas, mas aos poucos os alunos se sentiram encorajados a ler. No ensino remoto é muito comum que os alunos fiquem mais reclusos e não se sintam tão à vontade para participar da aula, mas mesmo com essa posição do ensino remoto, conseguimos atraí-los para que lessem. Após as leituras, pensamos acerca do que foi lido, questionando e buscando a compreensão dos alunos, assim como também, nos atentando para a pronúncia e a compreensão das palavras cognatas, fora a participação.

Com relação a avaliação, abrimos um *Jamboard* no qual os alunos foram convidados a participar escrevendo e elaborando a parte textual da revista em tempo real. Esse meio foi escolhido por essa didática de conseguir observar o que está sendo feito pelos alunos, assim, conseguindo auxiliar na correção de possíveis dúvidas. Os alunos que não conseguiam acessar o recurso, escreviam e enviavam pelo *chat*, onde também conseguimos observar, corrigir e auxiliar. Após essa elaboração, os alunos ficaram com a atividade de montar a parte estética da revista, em que seria apresentada na próxima aula. Além de postar no *Google Classroom* para contar nota, os alunos precisavam apresentar os seus trabalhos. Todas as capas foram projetadas, e assim, os estudantes iniciavam a apresentação, explicando qual era a *masthead*, *headline*, *sell lines* e quais foram as dificuldades de desenvolver, assim como, o motivo da escolha do assunto/ artista/personagem escolhido. E assim, foram finalizadas as aulas remotas. Ainda que todos os alunos participantes das aulas tenham feito a avaliação final, foi preciso disponibilizar a recuperação, que foi entregue à professora preceptora encarregada de aplicá-la.

Em geral, as aulas remotas nos mostraram muitos desafios, com poucas participações e participantes. Mas, mesmo nesse contexto, sentimos grandes conexões

com os alunos, que respondiam da forma que se sentiam confortáveis, assim como realizando as atividades propostas.

2º ano

O segundo módulo do Programa Residência Pedagógica, teve início no mês de abril com reuniões com os professores coordenadores de área do programa e preceptores das escolas, bem como a presença dos residentes de todos os cursos de Letras da Universidade que fazem parte do programa. Esses encontros serviram para a aproximação dos respectivos residentes com os seus preceptores e orientadores, desta forma, pode-se organizar as orientações, as observações, as atuações e também a teoria acerca dos temas das aulas ou gêneros abordados durante o programa neste módulo.

As observações tiveram início no dia 31 de maio e foram até 21 de junho, gerando um total de 26 horas. Sendo observações das aulas via *Meet*, *Google Classroom* e Aulas Paraná. Em um primeiro momento, observamos todas as turmas dos 1º e 2º anos do ensino médio, sendo regidas pela mesma professora, no período da manhã. Houve apenas uma mudança nas atuações, pois fomos divididos em duplas, desta forma, ficamos apenas com as turmas dos 2º anos, sendo um total de 3 turmas, 2º A, B e C.

O acesso às aulas via *Google Meet*, era disponibilizado pela professora na plataforma *Classroom*, onde tínhamos acesso como alunos. Ainda durante as observações, pudemos ver como a professora expunha os assuntos, como conduzia a docência, quais meios ela usava para auxiliá-la e a maneira que cada aluno participava ou não das aulas. Pudemos ver que a interação era pouca e os alunos, em sua grande maioria, mantinham as câmeras desligadas. E aqueles que participavam eram sempre os mesmos, que faziam perguntas, os que respondiam a professora quando questionados, sendo em torno de três a quatro alunos de cada ano que interagiam durante as aulas.

Os alunos do 2º ano A eram os que mais interagiram nas aulas, os do 2º ano B, também participavam mais ativamente, já os alunos do 2º ano C apenas um falava com a professora. No início, achamos que era por conta do horário da aula, mas com o passar dos dias e as observações, as turmas mudaram de horário, porém a participação na aula em nada mudou. Então, ao que pudemos notar, não era uma questão de horário da aula, mas sim de vontade de se expor e participar.

As atuações tiveram início no dia 02 de agosto e foram feitas em dupla, assim tivemos o período de preparação para as atuações que foram com reuniões via *Google Meet*, entre a professora preceptora, residentes e orientador de área. Foram definidos os conteúdos que seriam trabalhados nas aulas, os gêneros textuais e a maneira como seriam expostos os assuntos e a interação com as turmas. Quando todo este processo de escolhas teve fim, iniciamos a confecção dos planos de aula, esses foram feitos na plataforma *Google Docs*, onde era possível escrever de maneira compartilhada e a correção pode ser feita pelo orientador da mesma maneira, evitando a demanda de documentos a serem enviados e recebidos, o que facilitou bastante a escrita e interação entre os residentes e professores preceptor e orientador.

Seguimos as orientações e utilizamos os conteúdos sugeridos pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED), estes são gêneros específicos pré-definidos e precisam ser trabalhados, de acordo com o planejamento feito pela SEED. Desta forma, os planos foram desenvolvidos com os temas e gêneros textuais propostos, apenas modificações foram feitas nas aulas, ou seja, não utilizamos os slides ou o material disponibilizado por eles, mas, utilizamos os gêneros e conteúdos propostos e desenvolvemos nossos próprios planos de aula, apenas acompanhando o proposto e exigido pela SEED.

Os planos de aula foram pensados de maneira que se utilizassem países falantes de língua inglesa para abordar os gêneros textuais e o tempo verbal *Present Perfect*, proporcionando aos alunos novos conhecimentos referentes às outras culturas falantes de língua inglesa. Consequentemente, o objetivo era fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para o êxito da comunicação. Assim como distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística e nas demais esferas sociais de circulação, a fim dos alunos perceberem a importância da veracidade e os diversos posicionamentos implícitos nos textos que serão trabalhados, sendo do gênero diálogo, carta e texto informativo/descritivo, além da compreensão textual.

Durante as aulas foram utilizadas algumas plataformas como o *Wordwall*, para a interação com os alunos, bem como o desenvolvimento de algumas atividades, realizadas durante a aula via plataforma *Google Meet*.

No primeiro plano de aula, referente ao tema *Present Perfect* e Gênero textual Diálogo, optamos por apresentar o país Austrália, em formato de vídeo, onde adicionamos fotos do país e uma música, cuja letra trazia o tempo verbal *Present Perfect*. Para abordar o gênero textual, decidimos trazer um diálogo entre duas pessoas, no qual trazia elementos do tempo verbal e do país abordado. Também trabalhamos alguns conceitos como, *Present Perfect* e gênero textual, bem como a estrutura gramatical. Para finalizar a aula, trouxemos a plataforma *Wordwall*, para uma atividade de fixação referente a estrutura gramatical do tempo verbal.

No segundo plano de aula, optamos por trabalhar com o país Canadá, da mesma forma que o anterior, criamos um vídeo com fotos referentes ao país e incluímos uma música que continha em sua letra o tempo verbal *Present Perfect*. Para esta aula, realizamos a análise de uma carta e de uma letra de música empregando o tempo verbal *Present Perfect*, novamente conciliando o gênero textual, com o país Canadá. Aqui trouxemos a tabela de verbos irregulares e como usá-los na criação de frases do tempo verbal abordado. Para finalizar a aula, apresentamos a plataforma *lyricstraining*, como forma de dinâmica final.

No terceiro plano, decidimos trazer a África do Sul como país falante de língua inglesa, produzimos um vídeo com fotos do país, também acrescentamos uma música que continha em sua letra o *Present Perfect*. Nesta aula, abordamos o gênero textual

informativo, trazendo fatos sobre a cultura da África do Sul e apresentamos as marcações de tempo *Since* e *For*. Para finalizar a aula, realizamos uma atividade de verdadeiro ou falso, que consistia em identificar se as marcações de tempo trazidas nas frases estavam corretas ou não.

No quarto plano de aula, definimos por trabalhar com a compreensão textual. Nesta aula trouxemos a Irlanda como país falante de língua inglesa, e assim como anteriormente, uma música com o tempo verbal *Present Perfect*, apenas para lembrar. Apresentamos alguns textos sobre a cultura Irlandesa e em cada texto havia algumas perguntas referentes à compreensão textual. Através destes conseguimos ver se os alunos compreendiam os textos, identificavam palavras cognatas ou o próprio conhecimento na língua. Para finalizar, fizemos uma atividade na plataforma *Wordwall* com uma dinâmica de combinar os pares.

A avaliação foi feita através da plataforma *Google Forms*, com o intuito de avaliar o conhecimento dos alunos, verificando se os alunos compreenderam os conteúdos trabalhados nas aulas e aprimorar os conhecimentos aprendidos. Optamos por fazer uma atividade que tratasse de todos os assuntos abordados, com questões de múltipla escolha, preenchimento e compreensão textual. Esta avaliação foi aplicada em tempo real, sendo explicado cada exercício no início da aula. Observamos que os alunos do 2º A e 2º B não tiveram dificuldades, terminando a avaliação muito antes do término da aula, apenas três alunos do 2º C que levaram mais tempo, tendo que terminar após um tempo. As notas de um modo geral foram boas, tendo uma média de 3,5 a 4,0 pontos, quando a atividade destinava 5,0 pontos para esta avaliação.

Podemos concluir que as aulas foram bem articuladas e que conseguimos passar o conteúdo de uma forma coesa e clara, e apesar da pouca participação dos alunos, percebemos através das atividades propostas no *Classroom* que boa parte dos alunos entenderam o conteúdo. Assim, como também as notas da avaliação demonstraram isso. Desta forma pudemos ter uma maior ciência de como eles receberam o conteúdo e o absorveram, pois em sua grande maioria os alunos ficaram acima da média na avaliação das 3 turmas, nas quais atuamos neste período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *campus* Irati, deu a oportunidade de atuação aos alunos de Letras-Inglês, tanto voluntários, quanto bolsistas, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) nos possibilitando adentrar no contexto escolar, mesmo durante a pandemia.

Devido a pandemia, a práxis de ambos os módulos do programa foram no formato remoto e, pensando neste contexto, pudemos refletir acerca das adversidades, assim como, buscamos soluções para uma melhor experiência de docência, onde neste relato pudemos apresentar dois módulos ocorridos entre os anos de 2020 e 2021.

Mas mesmo com uma melhor organização no quesito de ensino-aprendizagem no formato remoto, ainda assim houve certas dificuldades. Entre elas destaca-se a falta de participação dos alunos, dificuldades de acesso e ausência de recursos, sendo alguns dos empecilhos que foram encontrados no decorrer das experiências vividas. Mas, ao mesmo tempo, obtivemos grandes resultados com os planos e atuações criados especialmente para esse novo formato.

Portanto, é importante ressaltar que mesmo com contextos desfavoráveis criados pela pandemia, foi possível realizar os processos que o programa se propôs executar, mesmo com a realidade de aulas remotas. Então, dessa forma, podemos concluir que obtivemos, na medida do possível, êxito na experiência de estágio em docência em língua inglesa por meio do Programa Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 maio 2017.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **EDUCERE**, XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

FERREIRA, Jorge C. F. **Reflexões sobre o ser professor**: a construção de um professor intelectual. 2003.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em lingüística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. São Paulo: Editora Papirus, 2000.

PARANÁ. Deliberação sob Processo nº 32/2020, Indicação nº 01/2020. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. **Conselho Estadual de Educação do Paraná**. Curitiba, 31 mar. 2020.

_____. Resolução nº 3.817/2020 – GS/SEED. Altera a Resolução nº 1.522 – GS/SEED, de 7 de maio de 2020, para regulamentar a abrangência do sistema de aulas não presenciais. **Secretaria de Educação e do Esporte**. Curitiba, 24 set. 2020.

SALDANHA, Luis C. D. Discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista educação e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020.

PARTE 3

DA LITERATURA DE MASSA AOS CLÁSSICOS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

<https://doi.org/10.54176/LHME7996>

Bianca Gabriela Prins (UNICENTRO)
Priscila Finger do Prado (UFSC)

Introdução

Em tempos de pandemia mundial de COVID 19, até nossos hábitos de leitura são modificados. Segundo matéria da BBC, livros que tratam da temática da doença como *A peste*, de Albert Camus, e *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago alcançaram grande número de vendas e leitura¹. *O amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Márquez, e *O mês da gripe*, de Valêncio Xavier, são outros livros que trazem epidemias como tema. Talvez não tenhamos notado, mas não são poucas as obras que trazem a doença como tema, até porque é um tema caro a todos. Tendo isso em vista, pensamos se não seria interessante pensar como o trabalho com formação de leitores pode nos ajudar a lidar com as doenças, destacando a forma como as obras literárias apresentam este tema, de modo a não banalizá-lo. Tendo em vista as obras que mais vendem no mercado editorial, pensamos em começar este trabalho com um *best seller* para, depois, passarmos à leitura de um clássico nacional. O *best seller* escolhido para a proposta foi *A culpa é das estrelas* (2012), de John Green, e o clássico nacional foi *Lucíola* (1862), de José de Alencar. Ambos tematizam de maneira mais ou menos direta a doença na literatura.

A culpa é das estrelas (2012), que foi o segundo livro mais vendido no Brasil em 2014, retrata a vida de dois adolescentes com câncer, ela com metástase nos pulmões, e ele já com uma perna amputada, que vivem e se amam até a morte do rapaz. O enredo é baseado em uma história real. Grande sucesso mundial, o livro foi adaptado ao cinema, alcançando um grande público, pois além dos 639.502 exemplares vendidos nacionalmente, uma grandiosa bilheteria foi alcançada, com cerca de 307,2 milhões de espectadores, sendo que somente no Brasil foram 5,4 milhões.

O drama, o medo de um perder o outro para a doença, de enfrentarem a doença sozinhos, o romance, o amor e o companheirismo, mas também o fato de ser escrito numa linguagem mais simples, faz com que os leitores se sintam na trama e fiquem sensibilizados com o drama das personagens. Por ser um *best seller*, *A culpa é das estrelas* é visto como literatura de massa. O que caracteriza esse gênero é o caráter comercial. Ainda que seja um *best seller*, sua presença não é comum nas escolas, pois é costume entre professores destacar uma falta de profundidade linguística e sociológica nesse tipo de livro. Críticos da literatura e professores consideram que, nessas obras, a escrita não atingiu condições para um estudo científico, sendo indicada somente para

1 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-51843967>. Acesso em 27 ago, 2020.

uma leitura que vise ao prazer. Mas será que essa é uma distinção profícua quando tratamos de formação de leitores?

No Brasil, 52% da população é leitora, conforme a 5ª edição da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020). Em 2016, eram 56% de leitores, segundo a mesma pesquisa. Conforme dados, o brasileiro lê cerca de 4,95 livros por ano – desses, 0,94 são obras indicadas pela escola e 2,73 lidos por vontade própria. Ainda segundo a pesquisa, entre 21 e 48 % dos entrevistados (a depender da faixa etária e da escolaridade) responderam que escolhem um livro conforme o gosto particular, seguido por busca de crescimento pessoal, distração, atualização cultural, busca de aprendizagem de algo novo, motivos religiosos, exigência escolar ou profissional. Assim, entre o gosto dos leitores e as exigências da escola ou do trabalho, o primeiro vence. Isso faz com que nos questionemos se não haveria formas de trazer para o trabalho escolar o gosto dos leitores, a partir de uma metodologia que explore temáticas e linguagem mais próximas ao cotidiano.

O tema deste trabalho teve origem nos índices evidentemente deficitários que estudantes vêm demonstrando em diversas avaliações nos últimos anos (Pisa, Enem, Vestibular, entre outros), além de situações de sala de aula, no que se refere à capacidade de eficiência em leitura e até mesmo à prática e ao gosto por essa atividade. Quando se pensa em ‘leitura’, neste trabalho, pensa-se em habilidades leitoras que permitam o exercício da autonomia intelectual, um aprofundamento do conteúdo que se lê, indo além da leitura rasa, superficial, para que os questionamentos possam oportunizar outras leituras, outras buscas e outras formas de pensar e se formar como um ser questionador, crítico e autônomo.

Contudo, ao se pensar a leitura, é preciso conciliar o que os jovens leem e o que a escola gostaria que lessem. Se a partir da obrigação escolar tantos leitores são formados, como não seria se tal obrigação levasse em consideração o que os estudantes já leem ou gostam de ler?

O objetivo principal deste trabalho é apresentar uma proposta de trabalho para o ensino da leitura literária, que se inicia pela literatura de massa estrangeira e avança para a literatura clássica brasileira, tendo como público alunos de Ensino Médio. Para tanto, começaremos com o trabalho com o *best seller A culpa é das estrelas*, de John Green, para chegarmos ao clássico *Lucíola*, e José de Alencar, utilizando como ponto de aproximação entre as obras o tema da doença.

O que ler na escola? Uma questão de gosto e de tradição

No início de 2021, Felipe Neto, um dos maiores influenciadores do público infanto-juvenil no Brasil, lançou uma ‘treta literária’ no *Twitter*². Segundo ele, obrigar jovens

² YAHOO! “Felipe Neto cria polêmica ao dizer que Machado de Assis ‘não é para adolescentes’”. Disponível em <https://br.financas.yahoo.com/noticias/felipe-neto-polemica-machado-assis-adolescentes-192820742.html>. Acesso em 23 nov. 2021.

a ler Machado de Assis na escola pode fazer com que os estudantes “achem literatura um saco”. Como resposta a tal treta, muitos especialistas se posicionaram. Porém, a verdade é que a questão colocada por Neto não é de hoje. O trabalho com literatura dita canônica em sala de aula tende a ser considerado um trabalho entediante a depender da forma como as propostas são conduzidas. A principal crítica de estudiosos da área (mas também de alunos) vem quando a leitura toma a forma de datas, períodos e nomes de autores literários.

A literatura de massa é tida por críticos como gênero produzido para fins lucrativos, sem possuírem grandes enredos ou reflexões críticas, políticas ou sociais. Trata-se de uma literatura de mercado que busca somente o prazer pela leitura, como destaca Sodré (1988, p. 17): “[...] são duas coisas diferentes, quando se trata de Literatura Culta e Literatura de massa”. Esse tipo de texto tem como principal representação os *best sellers*, que despertam o gosto do leitor, especialmente por conterem linguagem acessível, composição simples e enredo envolvente. Além disso, é comum que, com o grande sucesso de vendas dos livros, o enredo se transforme em atração também nos cinemas. É a partir dos *best sellers* que a proposta deste trabalho será realizada. Para tanto, faremos, inicialmente, uma discussão sobre a Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que justifica o trabalho a partir dos *best sellers*.

Com a pandemia de Covid19, saiu o resultado da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), como apontamos anteriormente. Pode-se dizer que há estreita relação entre a diminuição do número de leitores e o aumento da exposição de crianças e jovens a telas de jogos e redes sociais. Todavia, dados mais recentes³ mostram que a pandemia fez aumentar o número de leitores no país. Mais pessoas compraram livros no país, especialmente pelo modelo do comércio digital, e outras formas de leitura estão sendo utilizadas, como a leitura de *ebooks* no dispositivo *smartphone* e a audição de *audiobooks*.

Segundo dados do *Publishnews* (2021), até fins de outubro de 2021, entre os livros mais vendidos, além dos de não-ficção, estão títulos como *Anos de chumbo e outros contos*, de Chico Buarque, *A garota do lago*, de Charlie Donlea, *Amor & gelato*, de Jenna Evans Welch, o mangá *Demon Slayer: Kimetsu No Yaiba-1*, de Koyoharu Gotouge, o *box* com os sete livros de *Harry Potter*, de J. K. Rowling, *Vermelho, branco e sangue azul*, de Casey McQuiston, e *Torto arado*, de Itamar Vieira Jr⁴. Isso quer dizer que, dos sete títulos, apenas dois são de literatura brasileira contemporânea e, tirando o caso mais específico do mangá, os outros são denominados de *best sellers*, pois chegam ao mercado editorial brasileiro depois de serem sucesso de vendas fora. Os professores de língua portuguesa e literatura precisam estar atentos a isso.

3 BRASIL. “Dia nacional do livro: hábito da leitura aumentou na pandemia. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/dia-nacional-do-livro-habito-da-leitura-aumentou-na-pandemia>. Acesso em 01 nov. 2021.

4 PUBLISHNEWS. “Lista de mais vendidos geral de 18/10/2021 a 24/10/2021”. Disponível em <https://www.publishnews.com.br/ranking>. Acesso em 01 nov. 2021.

Os dados oficiais, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que avaliam conhecimentos de leitura, ciências e matemática de alunos com idade entre 15 e 16 anos, de 72 países, não têm sido muito animadores. Segundo o PISA de 2015⁵, cerca de 51% dos alunos estão abaixo do nível 2 em leitura, que é considerado o mais básico nessa área, uma vez que os alunos sentem mais dificuldades em integrar e interpretar informações. É a partir desses dados que precisamos construir nosso trabalho na formação de leitores, produzindo metodologias para que a geração do mundo virtual e tecnológico desenvolva o gosto pela leitura literária também na escola, até porque, devido à grande desigualdade econômica do Brasil, muitos alunos só tem a escola como espaço de formação para o hábito da leitura.

Como indicado pela Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, o maior motivo para que os entrevistados leiam é o gosto pessoal, sendo que os livros são escolhidos pelo seu tema ou assunto. Dessa forma, o leitor é quem define se o texto é literário ou não, assim como ressalta Eagleton:

Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. [...] O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado. (EAGLETON, 2003, p. 9)

Sob esse enfoque, podemos analisar que o que a crítica literária considera literatura pode não ser aquilo que os alunos elegem como leitura literária, e não é possível ignorar suas escolhas. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCNs), os alunos já trazem uma bagagem de leitura, que pode auxiliar na construção do mundo literário: “Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações escolares” (BRASIL, 1998, p. 24).

Os estudantes, por já utilizarem a modalidade oral nos ambientes externos da escola, acabam deixando de evidenciar a escrita, por isso os textos devem, além de intensificar a escrita, favorecer a reflexão crítica, como ressalta os PCNs:

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as 26 atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade. (BRASIL, 1998, p. 25-26)

⁵ OECD. Pisa 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em 23 nov. 2021.

A escolha de textos deve enfatizar gêneros que estejam presentes diariamente na realidade social e escolar do leitor aluno, como crônicas, contos, romances, poemas e peças teatrais. A seleção dos textos deve contemplar ainda os textos presentes nas práticas sociais da leitura. Ou seja, é preciso levar em conta o contexto social para selecionar as obras a serem trabalhadas, ao menos no início do processo de formação dos leitores.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (doravante DCEs - LP), a literatura é um campo privilegiado para ajudar o aluno a compreender o meio em que vive.

A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros. (PARANÁ, 2008, p. 57)

O uso de metodologias alternativas, por meio de práticas dialógicas, pode tornar o ensino mais atrativo e significativo para o aluno, como o uso de produções cinematográficas e músicas que abordem temas relacionados às obras estudadas.

A proposta de ensino da literatura pensada a partir dos PCNs e das DCEs, com os pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, servirá de base para procedermos a uma leitura na qual a preferência de nossos leitores abram as portas para o conhecimento e interesse pela literatura clássica. Conforme apontam ambos os documentos, busca-se formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer um envolvimento que se expressa pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura.

A escola deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética, sem se esquecer da dimensão social. Por isso, é importante considerar a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito como suporte teórico para a construção de uma prática reflexiva em torno da literatura, levando em conta o leitor e a sua formação literária.

Como trabalhar literatura na escola? Uma questão de método

Segundo Bordini e Aguiar (1993), as escolas ainda receiam expor a sua cultura à crítica do leitor, dessa forma, o relativismo da interpretação acadêmica não é considerado nos estudos de literatura dentro das salas de aula. O método recepcional defende que existe um “relativismo histórico e cultural”, segundo o qual “a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 81).

A recepção é concebida como uma “concretização pertinente à estrutura da obra” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.82), levando em consideração a produção e também

a leitura, podendo ser estudada em sua parte estética, o que se denomina de ‘teoria da Estética da Recepção’. Dessa forma, o texto é ‘modificado’, e se transforma em observação e visão da estética do leitor. É por isso que as conclusões a serem feitas sobre determinada obra sofrem mudanças, pois dependem da avaliação que o leitor fará da mesma, sendo muito necessária a imaginação, para que haja uma boa interação entre leitor e obra.

O diálogo ocorre entre o autor, a obra e o leitor depende ainda do grau de identificação ou de distanciamento que há entre os envolvidos, o que deve levar em conta a cultura e o meio social em que o indivíduo está inserido. Dessa maneira, o horizonte de expectativas pode permanecer inalterado, quando o aluno está numa posição confortável. O contrário se dá quando o leitor é desafiado, pois esse se vê afastado da sua vivência, o que exige uma compreensão, um pensamento que diverge do ‘comodismo’.

O horizonte de expectativas refere-se ao modo e grau como a obra foi recebida pelo leitor nas diferentes épocas em que foi lida, e o método recepcional, que se funda na atitude participativa do aluno em contato com diferentes textos, enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço.

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode ser aberto. Esse horizonte é o do mundo à sua vida, com tudo que o cerca: vivências pessoais, culturais, sociais, históricas, religiosas, estéticas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências.

Segundo Aguiar (2013, p. 154), “[...] cada um traz para o ato de ler, sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto”, ou seja, trata-se de uma aproximação entre texto e leitor, em que a vivência de ambos aparece. Os diálogos com a obra dependem do conhecimento ou distanciamento do leitor em relação a ela, no propósito social ou cultural. Se a obra comprova ou identifica o sistema de normas e valores do leitor, a sua perspectiva e posição psicológica aparecem inalterados. É claro que a acomodação ao horizonte de expectativas pode ser manipulada pelo professor, se houver um método adequado, como é o caso do recepcional.

Para o desenvolvimento eficaz do método recepcional, segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 91), deve-se seguir os seguintes passos:

1. Determinação do horizonte de expectativas
2. Atendimento do horizonte de expectativas
3. Ruptura do horizonte de expectativas
4. Questionamento do horizonte de expectativas
5. Ampliação do horizonte de expectativas

O primeiro passo do professor seria proporcionar um horizonte de expectativas para a turma, organizar estratégias e algumas transformações, sendo assim, o professor precisa conhecer o que o aluno gosta ou prefere ler.

Depois que o professor visualiza as intenções, os gostos e a dedicação dos alunos a respeito da literatura, a próxima etapa proporciona, para a turma, experiências com os textos literários que agradem as suas necessidades em dois sentidos: “primeiro quanto ao objeto e segundo quanto às estratégias» (BORDINI; Aguiar, 1993, p.88). Assim, o professor precisa sempre se atentar para as preferências dos alunos, essa é a segunda etapa do método recepcional, de atendimento do horizonte de expectativas.

Referente ao material usado, o professor disponibilizará textos com assuntos mais atuais. O professor também deve perceber quais elementos podem contribuir para atrair a atenção e o prazer dos seus alunos. Por exemplo, se o aluno costuma ler comédia, o professor deve buscar sugestões de livros que contam histórias engraçadas que provoquem no aluno a vontade de ler, pois se ele realmente gostar, vai conseguir fazer essa leitura com prazer.

Em relação às atividades, o professor pode propor algumas que a turma já possui domínio e satisfação, atividades não repetitivas, criativas, que desafiam os alunos, isso faz com que eles tomem gosto pela leitura, querendo mostrar e apresentar a obra escolhida para os demais colegas.

O terceiro passo, seguindo a metodologia recepcional, é romper o horizonte de expectativas: “a próxima etapa é a de ruptura do horizonte de expectativas pela introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.89). Nessa etapa, o professor precisa mostrar outras obras, diferentes das que o aluno prefere, mas que se assemelhem ainda a seus gostos, já que, se fugir da sua realidade, o aluno poderá vir a rejeitá-las. O essencial é que os textos dessa etapa exijam mais dos alunos, “seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.89).

A proposta sempre deve representar um desafio, e esse desafio vem com a quarta etapa do método recepcional, a de questionamento do horizonte de expectativas. Assim, se os alunos nunca fizeram algum tipo de entrevista com pessoas ou fontes sobre uma obra literária, essa seria uma técnica provocativa, sempre tentando surpreender os alunos:

A etapa de questionamento do horizonte de expectativas, significa questionar os alunos através da forma de discussão participativa. Executada a análise comparativa das experiências de leitura, a classe debaterá sobre seu próprio comportamento em relação aos textos lidos, detectando os desafios enfrentados. Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 91)

Na quinta e última etapa do método recepcional, a ampliação do horizonte de expectativas, os alunos tomam consciência das alterações e aquisições dadas pela experiência com a literatura. Aqui, os alunos ampliam seus horizontes, e o que não era conhecido passa agora a constituir seu horizonte de expectativas. Neste momento, o professor deve provocar os alunos para que eles analisem o que foi alcançado e o que falta fazer. Conscientes de tudo o que foi apresentado, podemos ir para a busca de novos textos, que os agradem, mas também com temas mais complexos, assim estando mais motivados.

Alguns requisitos são básicos para que o aluno consiga chegar ao estágio de atuação. Um dos primeiros é a quantidade e a qualidade de informações que ele recebe. O segundo mostra a importância do desenvolvimento da capacidade de pensar sobre a literatura e os fatores estruturais de seu material. O aluno administra sua aprendizagem, determinando a continuidade do processo, de enriquecimento cultural e social.

Quanto à seleção das obras para serem trabalhadas em sala de aula, Cosson (2012) defende que não se pode ignorar o cânone literário, já que ele carrega consigo a identidade cultural de um país, sendo que a maturidade do leitor depende do diálogo estabelecido com essa herança. Contudo, a união, em um mesmo espaço, de obras que constam na ementa da disciplina de literatura e as obras de ‘massa’ podem promover a compreensão acerca da pluralidade da língua e da cultura de um povo.

Também é preciso levar em conta que o trabalho com leitura literária não é o mesmo no Ensino Fundamental e no Médio. Nesse sentido, Cosson (2014) desenvolveu modificações quanto à aprendizagem de literatura no Ensino Médio, visto que era necessária, além da aprendizagem plena da literatura, a interpretação do sentido de mundo e das dimensões do letramento literário, que sofre um “[...] obscurecimento do lugar da literatura na escola, sobretudo aquele dado pela tradição” (COSSON, 2014, p. 76). A proposta de Cosson evidencia um trabalho sistêmico com o texto literário, denominada “sequência expandida”, a qual evidencia as articulações entre experiência, saber e educação literários. Portanto, é importante também destacá-la, neste trabalho, uma vez que sua proposta complementa a elaborada por Bordini e Aguiar (1993).

Para a efetivação do funcionamento das etapas da sequência expandida de Cosson (2014), parte-se da escolha de uma obra literária considerada difícil, segundo os professores, e com um valor simbólico e histórico que empreende o esforço para a realização da leitura da obra, e ainda, preferencialmente, uma obra que enriqueça e enfatize a nossa literatura. Uma possibilidade é o trabalho com o cânone nacional, principalmente as obras escritas entre os séculos XIX e XX. Contudo, para o trabalho com uma obra canônica, é preciso ressaltar a atualidade do tema tratado, de modo a ser possível um contato com a vida dos estudantes, o que produzirá um conhecimento significativo.

Segundo o método de Cosson (2014), especificamente quanto à sequência expandida, o passo inicial consiste na motivação, uma introdução acerca da obra a ser

lida, um tema presente na obra. O professor deverá selecionar textos, escritas, vídeos e outros recursos que tenham relação com o tema a ser trabalhado, de modo que os alunos possam fazer uma ligação entre a obra e as informações apresentadas pelo professor, centralizando a atenção dos alunos para o texto literário. Essa etapa coincide com os procedimentos de determinação e atendimento do horizonte de expectativas propostos por Bordini e Aguiar (1993).

O segundo passo é a introdução, que é a apresentação do autor e da obra. Nela, o professor não deve alongar-se muito, já que a introdução é apenas para favorecer o recebimento da obra pelo aluno. É necessário que o aluno já tenha ouvido algo sobre a obra ou o autor, essa informação serve como porta de entrada para o despertar do interesse do aluno pela obra.

Em seguida, é o momento da leitura (terceiro passo), quando se deve haver um acompanhamento para a leitura ter uma direção e um objetivo, também é quando o professor auxilia nas dificuldades e no ritmo da leitura. É preciso ainda que haja intervalos na leitura feita, que é o momento de conversa e interação entre professor e aluno sobre o andamento das atividades leitoras, e ainda poderão ser resolvidos problemas ligados ao vocabulário, estruturas que compõem o texto e ainda decifrações no ato de ler. Durante os intervalos feitos na leitura da obra, é interessante trazer uma leitura diversificada, mostrando que é possível uma boa relação com a seleção de textos. Nos passos dois e três da abordagem de Cosson (2014), é possível tecer relações com a terceira etapa do método recepcional de Bordini e Aguiar (1993), de ruptura do horizonte de expectativas.

O quarto passo denomina-se primeira interpretação, e é destinado a uma apreensão global da obra, tendo por objetivo levar o aluno a ter uma impressão geral do título, destacando o impacto que ele causa no leitor. É ainda o momento de encontro entre o leitor e o livro, o valor do texto do aluno está na capacidade de compreensão da obra e não no julgamento crítico da mesma.

O quinto passo é o contexto, que basicamente trata da história, quando há uma introdução aos estilos de época por meio de uma síntese histórica e a leitura da obra dentro do seu contexto. O contexto da obra é aquilo que está consigo, sendo assim, toda vez que leio, estou lendo junto o seu contexto. O quarto e o quinto passos da metodologia de trabalho apresentada por Cosson (2014) podem corresponder, em termos de procedimentos, à quarta etapa do método recepcional de Aguiar e Bordini (1993), denominada questionamento do horizonte de expectativas.

A segunda interpretação refere-se ao sexto passo, que tem por objetivo a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, a partir de um enfoque, um tema, um personagem, uma questão sociológica, cultural ou histórica. Podendo acontecer de maneira direta ou indireta. A indireta é quando o aluno realiza a pesquisa com duas atividades diferentes, o estudo do contexto e a leitura da obra, ainda que haja uma pequena relação. Já a ligação direta é a integração entre as duas etapas sem que haja

uma ruptura entre elas, onde a contextualização e a segunda interpretação são realizadas como atividade única. Aqui, o aluno pode unir a pesquisa à segunda interpretação por meio da abordagem de determinado aspecto na obra. É o momento de encontro pessoal entre obra e leitor, sendo um compartilhamento da leitura, em que o resultado é um saber coletivo que une a turma em um mesmo plano de leitura, visto que toda obra literária se amplia com as diversas abordagens dos indivíduos leitores.

O sétimo passo é a expansão, quando se encerra o trabalho de leitura. O foco, agora, dar-se-á para as relações textuais, onde há o destaque para as possibilidades de diálogos e as articulações que o texto literário permite que façamos com textos contemporâneos ou posteriores. É um trabalho de comparação, onde há o contraste de duas obras e o confronto de cada uma. O sexto e o sétimo passos da sequência proposta por Cosson (2014) podem corresponder à última etapa do método recepcional de Bordini e Aguiar (1993), em que se analisa o trabalho realizado e se abre possibilidades de novas leituras. Assim, é possível perceber que as metodologias de ensino da literatura atuais tendem a se complementarem, de modo que é interessante conhecê-las e até aplicá-las conjuntamente.

Proposta de trabalho

A leitura dos clássicos prepara os alunos para novas leituras, novas experiências, para além do que já está habituado a ler. Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, fato que a obra ‘difícil’ pode quebrar. Assim, após o exercício de sondagem, em que se é ouvida a opinião dos alunos, chega o momento de atender o horizonte de expectativas deles, buscando obras com os temas que se relacionam com os textos que já fazem parte da leitura dos alunos. As experiências precisam manter um vínculo, com o que já conhecem, evitando brusca ruptura.

Baseado no método recepcional, aliando-o ao que os alunos já gostam de ler, a literatura de massa, propomos uma sequência didática. A escolha da obra que atende aos horizontes de expectativas dos alunos vem de dados da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016). De acordo com a pesquisa, o livro mais lido pelo público entrevistado é o *best seller* *A culpa é das estrelas* (2012), de John Green. Nessa perspectiva, saindo da literatura de massa, e partindo para uma literatura canônica brasileira, iremos propor aos alunos a leitura de *Lucíola* (2016). O que une *A culpa é das estrelas* e *Lucíola* é o tema, já que em ambos é retratada a questão da doença e da morte.

Se em *A culpa é das estrelas* (2012), de John Green, temos o drama da protagonista Hazel, que se apaixona por Augustus, precisando lidar não só com questões adolescentes comuns, mas também com a sua doença e a do namorado; em *Lucíola* (2016), temos o drama de uma cortesã que se apaixona pelo rico Paulo e precisa enfrentar questões morais da sociedade que cerceiam seu relacionamento e seu estar no mundo. Para entender esses aspectos, é importante conhecermos o enredo dos dois romances.

A culpa é das estrelas (2012) traz a história de um casal apaixonado e que enfrenta junto a luta contra o câncer. Ambos vivem um amor até Augustus morrer. Na trama, o autor, John Green, traz toda a história de Hazel, que foi diagnosticada com câncer desde os treze anos, o que evoluiu para uma metástase nos pulmões. Ela acaba conhecendo, em um grupo de apoio, Augustus, portador de osteossarcoma, um tipo de câncer nos ossos, e por ele se apaixona, de modo que os dois vivem, a cada dia, o amor e a dor juntos. A obra é finalizada com a morte de Augustus, após um agravamento de seu câncer, sendo que ele passa a se alimentar por sonda que, por um descuido, desconecta-se de seu corpo, gerando uma grave infecção que o leva à morte.

Já *Lucíola* (2016) traz a história de uma cortesã do século XIX, que deixa seu nome de batismo, Maria da Glória, quando precisa abraçar tal função. A protagonista se vê nesse destino por conta do surto de febre amarela que acometeu todos os seus familiares quando jovem. Desamparada, encontra ali a solução para custear o tratamento de sua família. Mais tarde, em 1855, acaba se apaixonando por Paulo, e acha nele o caminho para se salvar, pois queria se afastar da vida que levava. Em busca de redenção, muda-se para uma casa simples junto de sua irmã. Nessa nova vida, em que retoma o nome de batismo, Maria da Glória passa a dedicar-se a Paulo. A trama é finalizada quando a personagem descobre estar grávida de Paulo, mas acaba sofrendo um aborto. Esse filho seria a sua ‘redenção’ diante da sociedade, pois agora seria uma mãe de família, talvez por isso não aceite perdê-lo e se recusa a tomar remédios para expelir o feto sem vida, o que acaba a levando à morte por infecção.

No caso de *Lucíola*, duas circunstâncias aproximam a protagonista de uma situação de doença e de morte: um surto de febre amarela e uma infecção não tratada. No caso de *A culpa é das estrelas*, também duas circunstâncias aproximam a protagonista de uma situação de doença e de morte: a sua doença e a do namorado. Daí que a questão motivadora para nossa sequência didática pode ser: a doença e a morte são inevitáveis nos dois romances?

Como já mencionado, a Estética da Recepção tem o leitor como elemento atuante no processo de leitura, e o método recepcional firma-se na participação do aluno em contato com os mais diversos textos. Ou seja, o leitor deve participar e, para isso, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse e a participação dos mesmos, por isso o método recepcional exige que o professor esteja preparado para selecionar textos referentes à realidade do aluno que, ao mesmo tempo, possam romper com ela e ainda apontar para a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e seus fatores estruturais.

O professor deve desempenhar o papel de questionador, levando os indivíduos a refletirem, e dar início à mudança através de um processo contínuo. Nesse sentido, o método recepcional de ensino enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço, justamente como será a relação entre as obras *A culpa é das estrelas* (2012) e *Lucíola* (2016), as quais se distanciam em

questão de tempo e espaço. Segundo Bordini e Aguiar (1993), vale ressaltar que tanto esse método quanto o método apresentado por Cosson (2014), denominado sequência expandida, privilegiam o conhecimento que o leitor tem, buscando formas de aproveitar sua participação no processo de leitura.

Para iniciarmos a proposta de trabalho, buscamos dados sobre as maiores causas de mortes entre crianças e jovens, por doença. Segundo os dados do INCA⁶ (Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva), a principal causa de morte por doença entre crianças e adolescentes é o câncer, sendo responsável por cerca de 12% dos óbitos na faixa de 1 a 14 anos, e 8% de 1 a 19 anos entre 2009 e 2013. Em 2014, o câncer infanto-juvenil vitimou 2.724 jovens. O INCA ainda estimou a ocorrência de 12.600 novos casos de câncer abrangendo indivíduos de zero a 19 anos no ano de 2017.

Os dados do INCA ajudam a compreender a causa da morte de um dos protagonistas do romance *A culpa é das estrelas*. O uso das estatísticas para introduzirmos a questão literária é pensado para atualizarmos a questão pelo viés temática ‘determinando’ o horizonte de expectativas [1] dos alunos.

Dentro da sala de aula, podemos abordar esse mesmo dado apresentado pelo INCA para relacioná-lo ao cotidiano: cerca de quantas pessoas que conhecemos também portam câncer? A partir daí, podemos situá-lo dentro do romance e filme *A culpa é das estrelas*.

O segundo processo deve ‘atender’ ao horizonte de expectativas [2] dos alunos. Para isso, será apresentado o filme *A culpa é das estrelas*, como forma de motivar a leitura do livro e atender ao tipo de filmes que costumam assistir.



Imagem de divulgação do filme “A culpa é das estrelas” da Fox Films. Disponível em <https://capricho.abril.com.br/famosos/a-culpa-e-das-estrelas-13-liceos-que-aprendemos-com-hazel-e-gus/>. Acesso em 22 nov. 2021.

No filme, é possível observar, quanto à questão da doença e da morte, a atualidade do problema enfrentado pelo casal, bem como a rotina de exames, hospitais, e o

⁶ INCA. Disponível em <http://www.inca.gov.br/wcm/dmdc/2017/cancer-infantojuvenil.asp>. Acesso em 2 nov. 2021.

afastamento da vida social, pois grande parte do tempo dos personagens é voltado para o melhoramento da doença ou para a tentativa de melhora. Observamos também a possibilidade de identificação dos leitores com os personagens, pois o filme retrata o amor de Hazel e Augustus e o sofrimento de ambos que, em meio a tanta dor, acabam descobrindo o amor, o que gera no leitor uma aproximação com sua própria vida, dada as idades e momentos semelhantes vividos na adolescência, mas também pela comoção da união até o desfecho final, com a separação do casal.

Dando continuidade ao processo, será solicitada a leitura da obra *A culpa é das estrelas* (2012), ainda na etapa de ‘atendimento’ ao horizonte de expectativas [2]. É interessante destacar aqui fragmentos que tornam essa leitura interessante para conhecer mais sobre si mesmos e sobre o outro, neste caso, especialmente sobre as relações amorosas na adolescência e o enfrentamento da doença e da morte:

Papai: “Então, você também é um sobrevivente?” Augustus: “Sou. Não cortei fora essa camarada aqui pelo simples prazer de fazer isso, embora seja uma estratégia de perda de peso excelente. Pernas pesam!” [...] Papai: “Você precisa entender que a Hazel ainda está doente, Augustus, e que ficará assim para o resto da vida. Ela vai querer acompanhar seu ritmo, mas os pulmões...” (GREEN, 2012, p. 81)

O trecho apresentado retrata a retirada de uma perna de Augustus já por causa de câncer, e o enfrentamento dos pais diante da doença dos jovens. As limitações da protagonista misturadas às do namorado criam uma situação de atenção e cuidado frente à doença de ambos e destacam ainda a luta dos dois pela vida todos os dias. Também apresenta a ciência do que estaria por acontecer: “Mas isso, também, era um efeito colateral de se estar morrendo: eu não podia correr nem dançar nem comer alimentos ricos em nitrogênio [...]” (GREEN, 2012, p. 146). Um jovem de dezessete anos precisa se adequar aos fatos de sua doença, privar-se de muitas outras coisas, e Augustus tentava não pensar na vida dolorosa e no fim trágico que sabia que iria acontecer, por isso se dedicou intensamente ao seu amor, nem que fosse por dias contados.

Lidas e destacadas as características e trechos da obra, será o momento de ‘rompermos’ o horizonte de expectativas dos alunos [3] com a apresentação do romance *Lucíola* (2016), de José de Alencar. Neste momento, é importante apresentar algumas informações do autor, do momento em que ele foi escrito e das condições sociais do Brasil do século XIX quanto ao relacionamento entre pessoas de classes sociais distintas, como é o caso dos protagonistas, mas também quanto às questões de higiene e de saúde pública.

Já nas páginas iniciais, Paulo destaca que se trata de “[...] uma das poucas festas populares da corte.” (ALENCAR, 2016, p. 17). Diante da fala de Paulo, fica explícito que, de forma geral, a corte não trazia populares e proletários às festas, mas a festa da Glória tinha esse diferencial. E Paulo continua, quando avista Lucia (Lucíola): “- Quem é esta senhora? [...] – Não é uma senhora, Paulo! É uma mulher bonita. [...]” (ALENCAR, 2016, p. 18). Nesse trecho, o amigo de Paulo, Sá, diz que não se trata de

uma senhora, visto que o título de senhora na época era dado para mulheres casadas, dignas e de boa índole:

- Então não posso dar-me a quem for de minha vontade?
- Quem diz isso? Eu é que não te posso aceitar por semelhante preço. À custa de honra... é muito caro, Lúcia!
- Ah, esquecia que uma mulher como eu não te pertence; é uma coisa pública, um carro da praça [...]. (ALENCAR, 2016, p.85)

A impossibilidade do relacionamento entre Lucia e Paulo, por estarem inseridos em classes sociais diferentes, ele rico, ela pobre e cortês, dá-se porque a sociedade não aceitaria tal situação. Lucia procurava um meio para a sua redenção perante à sociedade, algo que lhe tirasse da vida na prostituição, e procurou em Paulo alguém para purificar os seus pecados. Em suas últimas palavras, declara que ele conseguiu purificá-la “– Tu me purificaste unguindo-me com os teus lábios. Tu me santificaste com o teu primeiro olhar!” (ALENCAR, 2016, p. 158). Antes de falecer, Maria da Glória conta a Paulo que espera um filho seu, mas que sofrera um aborto no mesmo instante em que descobriu a gravidez, devido ao choque que levou ao descobrir que seria mãe, já que não se considerava pura para ter um filho.

A leitura do romance de Alencar possibilita a ‘ruptura’ do horizonte de expectativas [3] dos alunos, e a discussão da obra em relação aos padrões sociais da época levam o trabalho para a quarta etapa, a de ‘questionamento’ do horizonte de expectativas [4].

O tema apresentado dentro das duas obras trata de doenças bem específicas de épocas diferentes. Em *A culpa é das estrelas* (2012), temos o drama dos portadores de câncer, a doença que mais mata jovens e crianças no Brasil, como já mencionado. Em *Lucíola*, a obra traz o difícil momento brasileiro do século XIX quanto à saúde pública. Em 1862, a febre amarela afetou de fato o Brasil. Segundo estimativas do médico Pereira Rego⁷, em uma população de 166 mil habitantes, haviam cerca de 90.658 amareletos e 4.160 mortos. A cidade do Rio de Janeiro era considerada uma cidade insalubre e, nos meses seguintes, considerados os mais calmos para a doença, 80 pessoas eram vitimadas por dia, o que perdurou por 59 anos.

O papel da mulher era a de submissão ao homem, não existia o divórcio, e as mulheres não trabalhavam fora de casa, elas dedicavam-se aos afazeres domésticos e aos filhos. Em *Lucíola* (1862), a protagonista ‘foge’ dos padrões exigidos pela época, sendo a vida de cortês a esperança da cura e da sobrevivência da família. Dessa forma, se formos responder à questão motivadora, é possível reter que a morte decorrente do câncer do protagonista de *A culpa é das estrelas* (2012) é praticamente inevitável, pois já há medicação e tratamentos avançados, mas não existe propriamente uma cura para a doença; já a morte em *Lucíola* (2016) reflete o estado da ciência e da medicina da época, especialmente em relação ao surto de febre amarela, mas, principalmente,

⁷ ACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA. Disponível em http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=507. Acesso em 26 fev. 2019.

às questões morais, já que a protagonista viu na maternidade a única possibilidade de redenção para uma vida em que os papéis sociais para as mulheres são rígidos, mesmo que a prostituição seja uma questão de sobrevivência econômica.

Por fim, a quinta etapa do método recepcional, ‘ampliação’ do horizonte de expectativas [5], permite tecer outras relações entre as leituras, na busca de novas leituras. Seria interessante pensarmos como a doença tem movido nossas vidas e ações. Assim, seria possível o trabalho, por exemplo, com a música da banda Titãs, *O pulso*:

O pulso ainda pulsa
 O pulso ainda pulsa
 Peste bubônica, câncer, pneumonia
 Raiva, rubéola, tuberculose, anemia
 Rancor, cisticercose, caxumba, difteria
 Encefalite, faringite, gripe, leucemia
 O pulso ainda pulsa (pulsa)
 O pulso ainda pulsa (pulsa)
 Hepatite, escarlatina, estupidez, paralisia
 Toxoplasmose, sarampo, esquizofrenia
 Úlcera, trombose, coqueluche, hipocondria
 Sífilis, ciúmes, asma, cleptomania
 E o corpo ainda é pouco
 E o corpo ainda é pouco
 Assim...

Com o uso da música dos Titãs, podemos analisar a questão das doenças tanto físicas quanto emocionais, pois há menção a expressões como “câncer”, “pneumonia”, “úlcera”, intercaladas com sentimentos como “ciúmes”, “rancor”, “raiva”, de modo que o ser humano vive uma luta constante com todas essas doenças físicas, psicológicas e mentais. Já a melodia nos remete ao pulsar do coração que, apesar de todos os males, “ainda pulsa”, o que nos torna vivos, possibilitando o seguir em frente e o mudar de decisões. A escolha da música se relaciona com as obras trabalhadas, vista a sua dualidade entre dor e amor, e também da forma motivadora com que a música aborda a não desistência em meio a tanta dor. Isso é importante, pois na adolescência, período em que estão os jovens do Ensino Médio normalmente, é comum o apoio nos amigos, já que costuma haver certa distância entre eles e os familiares para discutir assuntos de dor, angústia e amor. Como cada sensação é única e intensa, é comum que os jovens achem que não há saída e que a dor que sentem não vai passar, por isso pode contribuir para o conforto da dor, mostrando que muitos conseguem passar por ela, e seguir a vida, já que “o pulso ainda pulsa”.

Considerações

O desenvolvimento desse trabalho se deu a partir da Estética da Recepção, do método recepcional, com apoio na sequência expandida. Esta base teórico-metodológica nos deu base para um novo viés para o trabalho com a leitura no Ensino Médio. É difícil

centrarmos e conseguirmos a dedicação dos discentes no mundo literário, porém, através dessas abordagens, é possível um exercício que privilegie o que o aluno já lê e o incentive a novas leituras.

A proposta de trabalho feita a partir dos *best seller* nos deu a chance de conseguirmos iniciar de um ponto em que os alunos costumam partir para, assim, mantermos uma boa interação com seus desejos de leitura. Quando se parte do gosto dos alunos, utilizando uma metodologia adequada, é possível a apresentação de novas obras, mais próximas àquelas modelares. No caso do presente trabalho, o clássico brasileiro *Lucíola* permitiu-nos inserir diversos tempos, espaços, escritas e autores, dando, inclusive, nova visão sobre a leitura do *best seller A culpa é das estrelas*. Aqui, colocamos frente a frente, séculos, países, escritores, enredos, mas mantendo e pensando sempre no crescer literário do aluno. A experiência de obras tão distantes no tempo e no espaço nos permite perceber que alguns conflitos são atemporais, como o amor e a vivência de doenças, mas outros estão estreitamente ligados à sua época, como no caso do surto de febre amarela, doença para a qual, hoje, já há vacina. E se formos pensar as relações de gênero, talvez o conflito de Lúcia não tivesse o mesmo fim hoje, já que há outras possibilidades para as mulheres, embora ainda persista a desigualdade de gênero.

Quanto aos protagonistas do romance de Green, pode-se destacar o apoio dos familiares e aos adolescentes e a descoberta do amor, mas também a questão do câncer como um desafio aos cientistas ainda hoje. Também seria interessante pensar a questão de classe nos romances. Se em *Lucíola* o conflito é evidente, a partir da condução do professor é possível pensarmos se, em *A culpa é das estrelas*, os protagonistas tivessem condição social menos privilegiada, o tratamento seria o mesmo, e até se haveria diferença entre o sistema de saúde do Brasil em relação ao dos EUA. Tudo isso aprofunda a leitura e faz com que os enredos sejam vistos como significativos para nossa vida, ação desejosa para a formação do leitor.

Referências

ALENCAR, José de. **Lucíola**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2016.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**: Brasília, 1997.

BVS, Biblioteca Virtual em Saúde. **A busca de um lugar ao sol**. Disponível em: http://www.bvsalut.coc.fiocruz.br/html/pt/static/trajetoria/volta_brasil/busca_doenca.php#topo. Acesso em 21, out. 2018.

CASTILHO, Sheila. **A Literatura de Massa no Desenvolvimento de leitores**. Disponível em: http://www.academia.edu/26459583/A_Literatura_de_Massa_no_Developimento_de_Leitores. Acesso em 27, mar. 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <http://grad.letas.ufmg.br/arquivos/monitoria/Capitulo%203%20-%20O%20que%20e%20literatura%20EAGLETON%20T.pdf>. Acesso em 10, mar. 2018.

GREEN, John. **A culpa é das Estrelas**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2012.

INCA, Instituto Nacional de câncer José Alencar Gomes da Silva. **Câncer infanto-juvenil**, 2016. Disponível em: <http://www.inca.gov.br/wcm/dmcd/2017/cancer-infantojuvenil.asp>. Acesso em 20, out. 2018.

PARANÁ, Secretaria do Estado de Educação do. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica**, 2008.

PRO-LIVRO, Instituto. **Retratos da leitura no Brasil – 4ª edição**, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em 22, mar. 2018.

SANTOS, Kelly Ferreira. **Leitura dos jovens: a marginalização dos best-sellers**. Disponível em:

http://www2.unucseh.ueg.br/bibliotecaunucseh/acervo/monografias/graduacao/letras/ano/ano_2009/tccletras_leitura_dos_jovens_santos_2009.pdf. Acesso em 20, mar. 2018.

SODRE, Muniz. **Teoria da Literatura de massa**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1978.

SODRE, Muniz. **Best-seller: A literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1965.

TAVELA, Maria Cristina Wetzell. **Literatura de massa na formação do leitor literário**: UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). Disponível em <http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/16-Literatura-de-massa-na-forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor-liter%C3%A1rio.pdf>. Acesso em 01, mar. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Adriano Lucas Eurich - Acadêmico do curso de Letras – Inglês, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Ana Raquel F. F. Campos - possui mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná e é professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO. Seus interesses de pesquisa incluem formação de professores de língua inglesa e as implicações pedagógicas do Inglês como Língua Franca.

Andrei Ribeiro - Andrei Ribeiro é graduando em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Atuou como pesquisador voluntário de Iniciação Científica entre setembro de 2020 e agosto de 2021, na área de Linguística Aplicada. Também atua como bolsista no programa de Residência Pedagógica da mesma instituição.

Andreia Aparecida de Lima - Professora da rede estadual de ensino do Estado do Paraná.

Andréia Riconi - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2010) e graduação em Letras e Literatura Italiana pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Doutora em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de Teoria, Crítica e História da Tradução (2018). É também especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (2018).

Andressa Toni - Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo, com período-sanduíche na Universidade da Pensilvânia. Atua principalmente com metodologias experimentais e de corpora nas áreas de Aquisição de Linguagem, Psicolinguística, Fonética e Fonologia, abordando temas como a fonotaxe e a aquisição de processos fonológicos opcionais da fala adulta.

Bianca Gabriela Prins - é formada em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e desenvolveu pesquisa na área de formação de leitores.

Cassiane Lemes Batista - Acadêmica do curso de Letras – Inglês, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Cindy Mery Gavioli-Prestes - Prestes é mestra e doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná, é professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste, líder do grupo de pesquisa do CNPQ “Gramática(s) em perspectiva” e membro dos grupos de pesquisa em “Linguística Forense” e “Ensino de língua e literatura”.

Cláudia Maris Tullio - Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Especialista em Metodologia do Ensino (UEPG), Bacharel em Direito (UEPG) e Licenciada em Letras (UEPG). Atua como professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava-Pr, e como coordenadora do Curso de Letras, modalidade a distância, da mesma universidade. É líder do grupo de pesquisa em Linguística Forense e é pesquisadora nos grupos de pesquisa: Ensino de língua e literatura e Interfaces Língua e Literatura.

Cristian de Arruda Luiz - nasceu no município de Turvo, no estado do Paraná, no ano de 2001, tem 21 anos e é atualmente estudante do quarto ano de Letras português e literaturas da língua portuguesa, é orientando de iniciação científica na área da linguística, na qual já tem um trabalho derivado de sua pesquisa, publicado em coautoria no e-book Linguística: da sintaxe ao discurso.

Cristiane de Andrade - Acadêmica do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Damiane Ferreira - Acadêmica do curso de Letras – Inglês, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Elenita Chuproski - Professora da rede estadual de ensino do Estado do Paraná.

Fabrcio do Prado Dziadzio - Acadêmico do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Fernanda Bobato Decker - Acadêmica do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Fernanda Kulis - Acadêmica do curso de Letras Espanhol, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Gabriel Machado Antunes - Acadêmico do curso de Letras – Inglês, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Giane Regina Ivancheski - Acadêmica do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Íngrid Lívero - licenciada em Letras – Português/Inglês - pela Universidade Estadual de Maringá, onde faz mestrado, na área de Estudos do Texto e do Discurso. É integrante do Grupo de Estudos Discursivos Foucaultianos (GEF-UEM) e desenvolve pesquisas abrangendo discurso musical e subjetividade, com foco na atuação da trilha sonora de produtos cinematográficos na constituição de sujeitos e posições de sujeitos.

Ingridy Pereira Gerigk - Acadêmica do curso de Letras – Inglês, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Janaina dos Santos - Professora da rede estadual de ensino do Estado do Paraná.

Jiceli Nahani do Nascimento Kapp - Acadêmica do curso de Letras Espanhol, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Jorge Luis Kaminski Júnior - Acadêmico do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Kamilla Tratsch Gula - graduanda da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, inserida no Grupo de Pesquisa Gramática em Perspectiva, na Linha de Pesquisa Gramática, ensino e formação de professores. Nessa linha de pesquisa realiza Iniciação Científica com base na teoria da Semântica da Enunciação. Também é bolsista no Programa Residência Pedagógica.

Letícia Aparecida Wesoloski - Acadêmica do curso de Letras Espanhol, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Letícia Michalowski - Acadêmica do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Luciano Golub Wesselovicz - Acadêmico do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes - Doutora em Letras pela UFRGS/ Porto Alegre (2015), área de Estudos Linguísticos/ Linguística Aplicada. Mestre em Letras pela UEM/ Maringá-PR (2009), área de Estudos Linguísticos/ Ensino Aprendizagem de Línguas. Graduada em Letras Português/Espanhol Licenciatura pela UNESP/ Assis-SP (2001). Professora efetiva da UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, desde 2002.

Marcia R. P. Carazzai - possui mestrado e doutorado em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina e é professora adjunta do Departamento de Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Seus interesses de pesquisa incluem formação de professores de língua inglesa, identidades de professores e alunos e as implicações pedagógicas do Inglês como Língua Franca.

Maria Luiza Pereira Juzinskas - graduada em Letras Português/Inglês (2021) pela Universidade Estadual de Maringá. Participou do PIC (Projeto de Iniciação Científica) em Literatura de Língua Inglesa.

Nelci Alves Coelho Silvestre - professora na Universidade Estadual de Maringá. Possui Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina e Mestrado em Comunicação e Poéticas Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Letras, atuando no ensino de Língua Inglesa, formação de professores, bem como nos estudos Pós-coloniais.

Paula Elisiane Ribeiro - Acadêmica do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Priscila Finger do Prado - formada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria, é especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Franciscana, tem mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina.

Raiane Aparecida Vicente Marcondes - graduanda do 4^o ano do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e participante pela 2^a vez da Iniciação Científica dessa Instituição.

Raquel Cristina Mendes de Carvalho - doutora em Estudos da Linguagem (Inglês) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, é professora nível adjunto A da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Também é membro do grupo de pesquisa Aprendendo a ser professor: uma abordagem sociocultural à formação de professores (GPFor).

Renata Adriana de Souza - possui mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2009) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015). Atualmente, é professora de Linguística na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava-PR.

Rodrigo Augusto Kovalski - Possui Graduação em Letras Licenciatura Português / Inglês e Respectivas Literaturas – Faculdades Santas Amélia (2007), Especialização em Literatura Brasileira e a Construção do Texto – Faculdade Pe. Bagozzi (2008), Mestrado em Teoria Literária – UNIANDRAGE (2010), Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (2015) e Pós-Doutorado em Educação (Metodologia de Ensino e Educação Comparada) – Universidade de São Paulo / USP (2017). É professor Adjunto da Universidade estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) desde 2014, atuando no curso de Letras, na licenciatura de Português.

Roziane Keila Grando - Graduada em Letras - Português pela UNICENTRO, Mestre em Linguística pela UFSC e Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Atualmente é professora substituta do departamento de Letras da UNICENTRO, na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando com ensino de línguas, Letramentos (Novos e Multiletramentos, Letramento crítico), diversidade linguística e cultural, formação de professores, TIC e Educação a Distância.

Sérgio de Andrade - Acadêmico do curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Vanessa Ferreira de Andrade - aluna do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava/ PR.

Vanessa Marochi - Acadêmica do curso de Letras Espanhol, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Zenaide Carolina Queiroz - Zenaide Carolina Queiroz é graduada em Letras Português/Inglês (2021) pela Universidade Estadual de Maringá.

Texto e Contexto

EDITORA E LIVRARIA