

Cristina Lopomo Defendi

Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

Renata Barbosa Vicente

Mônica Maria Soares Santos

(Organizadoras)

Linguagem e ensino de língua(s) em perspectiva interdisciplinar



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Maria José de Sena

REITORA

Maria do Socorro de Lima Oliveira

VICE-REITORA

Danielli Matias de Macedo Dantas

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PREG

Rinaldo Aparecido Mota

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO, CULTURA E CIDADANIA – PROEXC

Tália de Azevedo Souto Santos

PRÓ-REITORA DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO – PROGESTI

Renata Andrade de Lima e Souza

PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS – PROGEPE

Rodrigo Gayger Amaro

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO – PROAD

Joana dos Santos Silva

PRÓ-REITORA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA – PROPLAN



UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

Elidiane Suane Dias de Melo Amaro

DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA

Paula Basto Levay Lage

COORDENAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

José Temístocles Ferreira Júnior

COORDENAÇÃO GERAL UAB

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO



Gabriel Santana

Josué Santiago

Rebeka Vivyan

PROJETO GRÁFICO E DESIGN

Carlos Alberto Ferreira

Fábio Antônio Menezes

Jader Matias de Oliveira

PRODUÇÃO GRÁFICA

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO

CORPO EDITORIAL – IV SINTEL

LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

Cristina Lopomo Defendi (IFSP)
Iran Ferreira de Melo (PROGEL/UFRPE)
Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)
Ivanda Maria Martins Silva (PROGEL/UFRPE)
José Temístocles Ferreira Júnior (PROGEL/UFRPE)
Ludmila dos Santos Guimarães (UNIRIO)
Maria Beatriz Gameiro Cordeiro (IFSP)
Maria João Marçalo (Universidade de Évora)
Paloma Pereira Borba Pedrosa (UFRPE)
Paulino Soma Adriano (ISCED)
Renata Barbosa Vicente (PROGEL/UFRPE)
Suzana Ferreira Paulino (UFRPE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

S612I	<p>Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem – SINTEL (4 : 2023 : Recife, PE). Linguagem e ensino de língua(s) em perspectiva interdisciplinar: anais [do] 4. Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem (SINTEL), 19 a 20 de outubro de 2023, Recife, PE / [organização]: Cristina Lopomo Defendi... [et]. . – Recife : EDUFRPE, 2025. 152 p. : il.</p> <p>Inclui referências. ISBN DIGITAL: 978-65-86466-35-5</p> <p>1. Linguagem 2. Linguística 3. Língua – Estudo e ensino I. Defendi, Cristina Lopomo, org. II. Título</p> <p>CDD 400</p>
-------	---

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n
Dois Irmãos – CEP: 52171-900
Recife/PE

Cristina Lopomo Defendi
Maria Beatriz Gameiro Cordeiro
Renata Barbosa Vicente
Mônica Maria Soares Santos
(Organizadoras)

ANAIS DO IV SINTEL

LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA(S) EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

1ª edição
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife,
2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Renata Barbosa Vicente

Mônica Maria Soares Santos 7

CAPÍTULO 1

A ESTRUTURA DAS CONSTRUÇÕES TOPICALIZADAS À LUZ DA CARTOGRAFIA SINTÁTICA

Yan Silva 9

CAPÍTULO 2

LIVROS CARTONEROS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE DIVERSOS GÊNEROS EM SALA DE AULA

Waldemar Cavalcante de Lima Neto

Valéria Severina Gomes

Vicentina Ramires 19

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO-REFLEXÃO CONTRA O BULLYING: um estudo sobre a efetividade da produção de livros cartoneros com adolescentes

Waldemar Cavalcante de Lima Neto

Valéria Severina Gomes

Vicentina Ramires 38

CAPÍTULO 4

O MERCADO COMO COMÉRCIO ESSENCIAL NO BRASIL: sequência didática para o ensino do português a venezuelanos em situação de refúgio

Alex Leitão

Brenda Pereira

Isabelle Jansen

Yago Monteiro 53

CAPÍTULO 5

ENSINO DO PORTUGUÊS DO BRASIL PARA A DIVERSIDADE: construção das sequências didáticas fronteiras abertas e libras no consultório veterinário

Laryssa Castro

Alex Leitão

Helionay C. Oliveira

Silvia L. Dias 63

CAPÍTULO 6

CONSTRUINDO PONTES COM O PORTUGUÊS DO BRASIL: pequenos indígenas e serviços de emergência

Regina Aquino

Cristiana Ribeiro

Maria Fátima Oliveira

Ana Luiza Gomes 74

CAPÍTULO 7

LUGARES DE MEMÓRIA E PAISAGENS

LINGÜÍSTICAS: uma proposta de reflexão teórica no contexto de ensino de alemão

Mariana Kuhlmann 85

CAPÍTULO 8

INFLUÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA E FORMAÇÃO DOCENTE NA COMPREENSÃO DO PRETÉRITO IMPERFEITO ENTRE ESTUDANTES DO 9º ANO EM TSANGANO, MOÇAMBIQUE

Mônica Maria Soares Santos

Valéria Maria Lima Campos

Leonardo Mascarenhas Manuel

Valissóvia Felizardo Alexandre Paiva 95

CAPÍTULO 9

METODOLOGIA PARA ELABORAÇÃO DE GLOSSÁRIO INFANTIL

Flávia de Oliveira Maia-Pires

Michelle Machado de Oliveira Vilarinho 110

CAPÍTULO 10

**FUNDAMENTOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)**

Giselle Nunes de Castro 120

CAPÍTULO 11

**CONTRIBUIÇÕES DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR NA ESCOLARIZAÇÃO
DE TEXTOS DIGITAIS**

Cícera Alves Agostinho de Sá 130

CAPÍTULO 12

**O USO DO GÊNERO PUBLICIDADE E PROPAGANDA
PARA ENSINO DO IMPERATIVO NO ENSINO DE PBSL**

Aline Gomes da Silva

Isabella Ferreira da Silva

Mayra Caroline Araujo Machado 142

APRESENTAÇÃO

Um dos sentidos da palavra “estrangeiro” refere-se a quem pertence ou sente que pertence a outra região, a outro grupo, a outra classe ou a outro meio que não aquele onde está. Não há nada mais desafiador do que a sensação de não pertencimento, agravada quando não se domina a língua do lugar. A barreira do idioma parece, à primeira vista, intransponível e nunca é superada de forma imediata. Mas engana-se quem acredita que somente estrangeiros enfrentem essa dificuldade.

Uma mesma língua, muitas vezes, pode gerar esse sentimento de não pertencimento a um grupo ou um lugar. Inúmeros brasileiros são estrangeiros em seu próprio país ao se depararem com uma linguagem muito diferente da sua. Um idoso sente dificuldades com a linguagem na área tecnológica, não imagina o que seja um *download*, *streaming*, *browser*, *buffer*, *bug*, *bite*, *cache*. Um leigo pode não compreender um laudo médico ou um contrato de compra e venda, por exemplo. Além das especificidades de cada área dos mais diversos campos sociais, o Brasil, país de dimensão continental, impõe aos falantes das mais diversas regiões do país o desafio da compreensão. Um paulista pode ter dificuldade para compreender um conterrâneo do Sul, do Norte, do Nordeste ou do Centro-Oeste. Ademais, acrescentam-se as gírias e coloquialismos, muitas das quais são capazes de causar espanto e humor aos estrangeiros (ou compatriotas) que conseguem aprendê-las com o tempo.

Todos esses exemplos básicos evidenciam que a língua em uso transcende, de forma substancial, a língua oficial, dos livros, dos compêndios gramaticais e outros meios utilizados para aprender um idioma. Há um abismo entre o oficial e o real, entre a norma padrão e o uso coloquial. Essas questões, básicas a um linguista, impõem obstáculos no ensino da Língua Portuguesa, sobretudo a estrangeiros, a pessoas em situação de refúgio e aos povos originários.

Além disso, o “diferente” materializa-se também no tratamento dado principalmente a crianças e jovens no ambiente escolar, em que alguns alunos hostilizam aqueles que, a seus olhos, não são considerados iguais.

Foi essa multiplicidade de objetos linguísticos no ensino de língua que figurou no simpósio “Linguagem e Ensino de Língua(s) em uma perspectiva interdisciplinar” durante o IV Sintel.

Os textos reunidos neste volume abarcam, precipuamente, estratégias para o ensino do português para a diversidade, para povos indígenas, para docentes de PLE, para estudantes que adquirem o português brasileiro como segunda língua, para refugiados e para surdos; outros ainda contribuem para o ensino da produção escrita. Portanto, pode-se afirmar que o conjunto de trabalhos foca na inclusão, por meio do aprendizado de um idioma ou de como se apropriar da poderosa ferramenta da escrita. São pesquisas que visam produzir materiais a fim de superar as dificuldades imbricadas no aprendizado da língua em um país tão diverso (e que se deseja acolhedor) como o nosso.

Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

Cristina Lopomo Defendi

CAPÍTULO 1

A ESTRUTURA DAS CONSTRUÇÕES TOPICALIZADAS À LUZ DA CARTOGRAFIA SINTÁTICA

SILVA, Yan¹

INTRODUÇÃO

Talvez uma das benesses mais significativas do ser humano seja a linguagem, quer pelo fato de ela permitir a compreensão de mensagens na vida quotidiana, quer pelo suporte orgânico humano que licencia sua exteriorização. Neste trabalho, estamos adotando a hipótese inatista, empreendimento teórico que assume a linguagem sendo uma dotação biológica, isto é, um órgão mental que está codificado na configuração genética do ser humano. Nascemos com diversos órgãos, tais como coração, fígado e pulmões, mas também nascemos com um órgão da linguagem, o qual nos possibilita falar. De acordo com Chomsky (2015), a linguagem não só é complexa como também altamente especializada, sendo constituída de princípios aplicáveis a todas as línguas.

Na assunção do autor, tais princípios são comumente chamados de gramática universal (UG). Para tanto, segundo a teoria, além de a criança nascer com um organismo específico para adquirir linguagem, ela precisa dos dados externos para que possa haver a fixação em sua gramática dos parâmetros, que formam o sistema particular de determinada língua.

Além disso, na teoria há um destaque para as representações sintáticas através dos diagramas arbóreos, que evidenciam a relação

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro. yansilva@letras.ufrj.br

entre sintagmas, sobretudo a vinculação da estrutura verbal com o Argumento Externo - que, geralmente, é o “sujeito” da sentença. Além disso, há a necessidade de se pensar a existência de determinados sintagmas que, ainda que não sejam exigidos pelo predador verbal, aparecem comumente nas sentenças. Nesse sentido, as construções tópico-sujeito entram como objeto de estudo.

Sob o olhar dos precursores da Gramática Gerativa, havia um vácuo representacional das construções tópico-sujeito, uma vez que a Teoria X-Barra (CHOMSKY, 1986) restringe as camadas em *CP*, *IP* e *VP*. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal suprir determinada lacuna da Teoria X-Barra, promovendo e analisando as construções “tópico-sujeito” como parte integrante da teoria supracitada sob à luz da Cartografia Sintática, que possibilita descrições representativas pormenorizadas de estruturas (NETO, 2021). Tal proposta está ancorada no Programa Cartográfico que, segundo Tescari Neto (2021), ocupa-se da análise precisa e minuciosa da estrutura sintática e de outros domínios estendidos, como, por exemplo, a projeção estendida do nome, do adjetivo, entre outros.

1 O TERMO SUJEITO NA PERSPECTIVA TRADICIONAL

O termo sujeito, sob a lógica da gramática tradicional, há muito tempo tem trazido problemas para o ensino de língua. Esses apuros linguísticos pelos quais alunos e professores passam quando se procura identificar tal termo sintático na oração é decorrente de determinadas classificações que, longe de serem coerentes e satisfatórias, promovem uma grande confusão quando analisadas. O imbróglio se inicia logo quando há uma dicotomia entre os termos, os quais os gramáticos normativos dividem em: termos essenciais, termos integrantes e termos acessórios.

O elemento aqui estudado se insere no que apregoam ser “termos essenciais”. Tal perspectiva é nociva, uma vez que pressupõe que os demais elementos - exceto sujeito e predicado - são dispensáveis, tal como afirma Duarte:

À imprecisão resultante do uso de tais adjetivos alia-se a falta de complementaridade entre os termos que compõem cada um dos três grupos: o “predicado”, por exemplo, é “essencial”, enquanto os complementos verbais, que fazem parte do predicado, são termos “integrantes”. (DUARTE, 2007, p. 185)

Neste âmbito, há uma visão totalmente superficial acerca da estrutura sintática. Logo, o segundo problema é a definição do termo a partir tão somente do critério semântico, que está totalmente em concordância com o que determinado termo significa a partir da essência biossocial. Sendo assim, há uma série de incoerências entre as conceituações de gramáticos normativos e exemplos linguísticos práticos, tal como salienta Perini:

Se tivesse de apontar a grande falha fundamental da nossa tradição gramatical, eu escolheria justamente essa: a ausência de conscientização adequada do conhecimento teórico das afirmações que constituem a gramática. (PERINI, 1985, p.8)

Cunha define sujeito como: “o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA, 2017, p. 136). Tal designação deveria, a princípio, ser capaz de abranger todos os elementos sobre os quais se faz uma declaração. No entanto, a partir de exemplos, pode-se observar uma grande incompatibilidade quando se almeja identificar o sujeito a partir da definição anteriormente citada. Observe:

(1) Ana Cláudia pediu licença para falar.

(2) Os copos foram quebrados.

(3) No Rio de Janeiro faz sol.

(4) As pizzas de chocolate, eu comi.

Caso fosse solicitada ao aluno a identificação do sujeito nas frases (1), (2), (3) e (4), provavelmente encontraria problemas. Talvez nas duas primeiras orações (1) e (2) não, na medida em que os seres sobre os quais se faz uma declaração são, respectivamente, “Ana Cláudia” e “Os copos”. Portanto, correspondem aos sujeitos das orações. Em contrapartida, nas demais (3) e (4), não haveria correspondência entre a definição e o exemplo dado. Em (3), caso o aluno levasse em consideração a definição de Cintra, afirmaria que “No Rio de Janeiro” era o sujeito, na medida em que há uma declaração sobre essa cidade, que é o fato de fazer sol. Todavia, a partir do mesmo conhecimento linguístico, sabe-se que é classificado como um adjunto adverbial de lugar (sob a perspectiva da Gramática Tradicional), uma vez que indica a circunstância em que o processo verbal ocorre. Logo, ainda que o termo citado seja o ser sobre o qual se faz uma declaração, não corresponde ao sujeito da sentença, ou Argumento Externo, consoante a Gramática Gerativa.

Ademais, no exemplo (4) o termo “As pizzas de chocolate, eu comi”, trata-se de um exemplo ainda mais complexo. Isso se evidencia pelo fato de que há o ser sobre o qual se faz uma declaração que, no caso, é “As pizzas de chocolate”, termo topicalizado. Todavia, é sabido que esse termo não coincide com o sujeito da oração, que é o pronome “eu”. Além do mais, a mesma gramática que define tal termo como sujeito - vide a definição dada por Cunha - é a mesma que classifica essa expressão como objeto deslocado, uma vez que seria o complemento do verbo comer. Neste sentido, pode-se observar um grande imbróglio acerca das definições dadas de sujeito pela gramática tradicional. Tal critério, além de incoerente, promove duas classificações para a mesma

expressão. Para isso, Duarte problematiza um exemplo parecido com o número (4) e sugere uma análise mais coerente:

Na verdade, essas definições de sujeito e predicado que constam de nossas gramáticas tradicionais são as conceituações de “tópico” e “comentário”, que podem coincidir ou não com os elementos a que nos referimos como “sujeito” e “predicado”. Assim, numa sentença como “Corrida de cavalo, eu nunca fui ao jôquei clube” (Nurc-RJ), o termo “corrida de cavalo” é o tópico sobre o qual se faz um comentário “ eu nunca fui ao jôquei clube”. Em outra sentença - “ A minha amiga Maria nunca foi ao jôquei para ver uma corrida de cavalo” -, o tópico “ a minha Maria” coincide com o sujeito gramatical da oração e o comentário coincide com o que chamamos de predicado. (DUARTE, 2007, p. 186)

Sob esse viés, muitas das definições apresentadas não estão em consonância com o que de fato é exibido nas estruturas gramaticais. Isso decorre do fato de que a GT (Gramática Tradicional) centra-se na identificação e conceituação do termo sujeito, mas não na sua realização dentro da frase tampouco há foco em suas peculiaridades sintáticas.

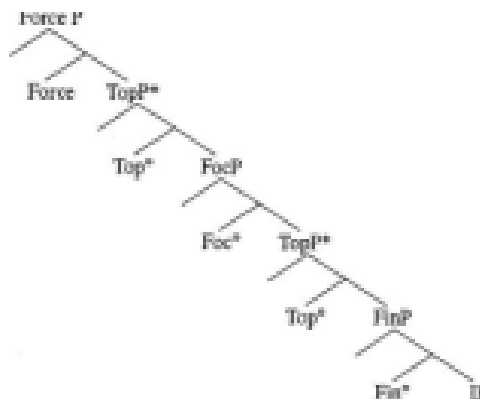
2 PROJETO CARTOGRÁFICO: a expansão da camada CP

O quadro teórico adotado neste trabalho é o gerativista, embora, por uma limitação projecional da Teoria X-Barra, adotemos especificamente o Projeto Cartográfico. Como dito anteriormente, a Cartografia aparece no cenário linguístico recentemente, sendo uma vertente capaz de evidenciar mais projeções na estrutura argumental. Ela tenta desenhar estruturas com mais projeções por entender que o

esqueleto de uma sentença envolve mais camadas. Além disso, buscar-se-á enfatizar a periferia à esquerda da oração.

Neste âmbito, (RIZZI, 1997) considera que se deve pensar em um lugar para estruturas que contenham topicalização e foco, uma vez que tais estruturas superiores seriam elementos que compõem a cláusula oracional. Assim, diferentemente da acepção da Teoria X-Barra, que entende o modelo projetional com três camadas *VP*, *IP* e *CP*, o autor pensa que, para além das informações que o *CP* deve exprimir (tanto a especificação de força quanto para a finitude), os lugares de topicalização e focalização devem estar assentados na estrutura, sendo cinco núcleos funcionais, tal como no exemplo abaixo:

Figura 1. Representação de Rizzi (1997)



A partir dessa representação arbórea, entende-se que a especificação de Força (*force*) está direcionada para fora da sentença, sendo responsável por determinar se a proposição é interrogativa, declarativa ou exclamativa e pela relação dela com a matriz superior, ao passo que a Finitude (*finiteness*) está direcionada a identificar uma caracterização do sistema flexional - finitude da sentença -, definindo-o como finito ou infinito - como também conecta a camada *CP* à *IP*.

Assim, quando o CP se expande para alojar tópico ou foco, ForceP e FinP são expressos necessariamente cada um com sua função em cima e embaixo. Porém, quando não há expansão do CP, ForceP e FinP são expressos sincreticamente como CP. (MIOTO, 2001, p. 104)

Ambos os sistemas são regidos a partir de uma seleção de um núcleo. Tem-se o *ForceP*, o qual irá categorizar se a sentença é declarativa, interrogativa, exclamativa; e *FinP*, que comandará a sentença se finitiva ou infinitiva. Consideremos as sentenças (1) e (2): (1) O chefe perguntou [ForceP em que local Luísa deixou os papéis].

(1a)* O chefe perguntou [ForceP que a Luísa deixou os papéis].

(2) O professor pensa [ForceP que a turma deveria estudar mais].

(2a)* O professor pensa [ForceP onde a turma deveria estudar mais].

No exemplo 1, pode-se afirmar que o verbo perguntar categoriza um ForceP interrogativo, o que faz a sentença ser gramatical, isto é, uma frase bem formada no português brasileiro. Em 1a, embora o verbo perguntar categorize um ForceP interrogativo, há a presença de um ForceP declarativo. Em 2, o verbo pensar categoriza um ForceP declarativo, exigência essa que é satisfeita. Em contrapartida, no exemplo 2a, conquanto o verbo pensar pressupunha uma declaração, o ForceP é interrogativo, motivo pelo qual gera a agramaticalidade da frase.

Além disso, podemos inferir que, tal como evidenciadas nas duas sentenças, há uma dependência de ForceP e FinP, uma vez, se houver um ForceP declarativo, haverá uma sentença finita; se houver ForceP interrogativo ou imperativo, haverá uma sentença infinita, como elencado abaixo:

(1) Ele perguntou se você irá à praia.

CONCLUSÃO

Nesse sentido, considerar a definição gramatical para identificação do sujeito na sentença não parece ser muito profícuo e, por muitas das vezes, problemático. Para isso, a Cartografia Sintática entra no cenário para não só elucidar os sintagmas (topicalizados, focalizados, etc.) nas representações arbóreas (Rizzi, 1997), mas como também para trazer uma discussão de que nem sempre uma definição de sujeito será suficiente, na medida em que é um elemento polivalente na língua portuguesa e, por isso, deve-se pensar em elementos que não são requeridos pelo verbo.

Sendo assim, o objetivo é defender a ideia de que na utilização de materiais manipuláveis no ensino do sujeito, o aluno poderá perceber a variedade em que tal categoria gramatical pode se apresentar na língua e, conseqüentemente, poderá entender que a localização do item na sentença deve ser feita com base na Estrutura Argumental do próprio verbo, e não em definições semânticas que, como vimos, propagam ideias inconsistentes. Logo, o interesse em trazer propostas práticas e inovadoras para o professor de língua se deve ao fato de que os docentes possuem dificuldade em transpor resultados de pesquisas científicas contemporâneas para seu fazer pedagógico.

Neste âmbito, a defesa desse trabalho é a de que a teoria linguística gerativista possui valiosas contribuições para o ensino de Gramática (entendida aqui como um conjunto de regras sistêmicas interiorizadas pelos falantes nativos) de qualquer língua, sobretudo na etapa de escolarização do Ensino Médio, a qual possui, dentre outras finalidades, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, 1996). Desse modo, conclui-se que aproximar cada vez mais linguística e ensino contribuirá não só para uma ascensão na qualidade do ensino de língua, bem como no protagonismo discente, uma vez que é possível fazer ciência da linguagem na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, Noam. **Estrutura sintática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- Cunha, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7a ed., reimpr. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. 800 p.
- DUARTE, M.E.L. Termos da Oração. In: VIEIRA S.R.& BRANDÃO, S. F. (Orgs.) **Ensino de Gramática**. Descrição e uso. São Paulo. Editora Contexto, 2007.
- KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. SP: Ed. Contexto, 2013.
- PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.
- MIOTO, C., SILVA, M. C.F., LOPES, R.E.V. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis : Insular, 3ª ed., 2007.
- NETO, A. T. **Sintaxe Gerativa: uma introdução à cartografia sintática**. Nova Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.
- PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- RIZZI, L. 1997. **The fine structures of left periphery**. In: Haegeman, L. (Ed.). **Elements of grammar: Handbook in Generative Syntax**, 281-337, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

CAPÍTULO 2

LIVROS CARTONEROS: um mecanismo pedagógico fortalecedor de práticas textuais escritas

Waldemar Cavalcante de Lima Neto (UFRPE)²

Valéria Severina Gomes (UFRPE)³

Vicentina Ramires (UFRPE)⁴

INTRODUÇÃO

Os textos são unidades enunciativas, capazes de desvelar as nossas subjetividades e expressar nossos pensamentos, nosso entendimento sobre tudo que nos cerca, além de descortinarem um sujeito, muitas vezes, silenciado, mas que deseja ser conhecido e ter sua visão de mundo apresentada nas linhas e entrelinhas que antes se encontravam em branco. Assim, os usuários da língua agem, em situações de interlocução, através da linguagem como atividade intencional e social, visando a determinados fins (Koch, 2003).

Diante disso, pode-se afirmar que os textos não são vazios. Eles, como expressou Antunes (2003), não são neutros, mas comportam a existência humana. Trata-se de portais que permitem o acesso ao mais profundo do seu produtor, que, tristemente, às vezes, é silenciado, anelando socorro para a liberdade, para a vida. Evidentemente que tudo isso pode ser negado, pois, afinal, os textos são um mosaico de nossa condição humana, revelando quem somos, o que pensamos,

2 waldemar.cdneto@professor.educacao.pe.gov.br

3 valeria.sgomes@ufrpe.br

4 vicentina.borba@ufrpe.br

o que almejamos, o que refutamos, ou apenas o que conseguimos, limitadamente, ser.

Depreende-se, pois, que os textos partilham sentidos trazidos nas vozes do seu produtor. No entanto, o trabalho com o texto escrito na escola, em muitos momentos do processo de escolarização, acaba sendo reduzido, limitado e inviabilizador de um trabalho amplo, crítico e reflexivo em que a escrita ganhe contornos para além daquilo que Bunzen (2006, p. 145) denomina de dimensão monológica, cuja interação verbal desconsidera a historicidade do produtor e não o concebe como sujeito histórico, dialético e cultural. Além disso, é preciso mencionar que a produção textual escrita, em especial na escola, encontra dificuldade para o trabalho com ampla gama de gêneros textuais escritos para além da redação escolar. Assim, é possível concordar com Geraldi (1984, p. 41), que considera que o exercício com a linguagem em sala de aula se efetiva no ensino de língua numa perspectiva canônica, a serviço da estrutura, resultando, nesse aspecto, no fracasso escolar, pois tal projeção não compreende as relações entre o sujeito da língua e as relações sociodiscursivas, considerando os mais diversos gêneros textuais escritos.

Logo, delimitamos o problema mencionado na última etapa da escolarização básica, ou seja, o Ensino Médio, uma vez que o professor de português enfrenta inúmeros desafios relativos à produção textual escrita, haja vista a ênfase dada à redação escolar enquanto gênero que permite o ingresso nos principais vestibulares e concursos públicos, inviabilizando um trabalho rico e vasto com outros gêneros textuais escritos. Conforme argumenta Marcuschi (2008), diversos gêneros devem ser vivenciados na escola, pois atendem às necessidades sociocomunicacionais dos sujeitos. Portanto, margeiam-se os gêneros escritos que podem contribuir para o estudante expressar o seu pensar, o seu sentir e o seu querer na escola, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP).

Em atenção ao contexto supramencionado, partimos da seguinte questão problematizadora: os livros *cartoneros*, em sala de aula, configuram-se como um mecanismo pedagógico do Professor de Língua Portuguesa (doravante PLP) capazes de fortalecer o processo de produção textual escrita de diversos gêneros e contribuir para a leitura/escuta das vozes internalizadas do/a educando(a)? A partir desse questionamento, levantamos a hipótese de que o livro *cartonero* possibilita, sim, a integração e a escuta das vozes do(a) adolescente. Outrossim, converte-se numa ação prazerosa e transformadora, que favorece ao PLP reunir as produções de gêneros selecionados pelos estudantes, a partir do trabalho colaborativo, que contemple as orientações curriculares, bem como se preste à relevância de conter a expressão do pensamento humano, do pensamento crítico.

Apoiado na perspectiva da pesquisa-ação (Gil, 2002), que procura solucionar um problema considerando os múltiplos olhares, este estudo objetiva discurrir sobre as contribuições do mecanismo dos livros *cartoneros* para a produção textual escrita em sala de aula de diversos gêneros, a partir de uma experiência com a produção de livros *cartoneros*, vivenciada no contexto escolar, envolvendo a professora e seus alunos. Dito isto, inicia-se este estudo apresentando a metodologia recorrida para a efetivação do trabalho e, em continuidade, tem-se uma reflexão sobre a concepção de língua(gem) e o ensino de LP numa perspectiva interacionista. Segue-se pela apresentação dos livros *cartoneros* e a exposição do potencial das dimensões textuais e discursivas na abordagem dos gêneros produzidos pelos estudantes e, por fim, tem-se uma seção destinada a discutir acerca dos livros *cartoneros* como um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual escrita, a partir da socialização da experiência vivenciada na escola com uma professora e seus alunos.

METODOLOGIA

A priori, salienta-se que o estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco, obtendo parecer favorável (nº 5.253.241), procurando atender as necessidades em meio ao contexto pandêmico da COVID-19⁵, preservando as vidas e assegurando o bem-estar dos envolvidos. Assim, a experiência com a produção de livros *cartoneros* foi realizada em três turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada em Recife – PE, tendo a participação de 120 estudantes do Ensino Médio. As turmas foram denominadas **G01, G02, G03**, e os estudantes por **E01, E02, E03**⁶, sucessivamente. Mantendo a preservação da identidade dos sujeitos partícipes, a professora da turma foi chamada de Mikhaela. O envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos nessa experiência configuram-se como uma pesquisa-ação (Gil, 2002), cuja discussão segue uma abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (2012), valora os processos subjetivos dos partícipes de um estudo.

-
- 5 O contexto da pandemia da COVID 19, ocorrido em 2020 e 2021, exigiu que, entre as medidas de contenção da doença, houvesse o distanciamento social. No contexto escolar, as aulas passaram a ocorrer remotamente, por meio de instrumentos tecnológicos (celulares, notebook, tablet etc.). O retorno às atividades presenciais foi paulatino e sob a orientação de protocolos de segurança, como o uso de máscaras e distanciamento físico. Em função desse contexto pandêmico, a atividade realizada com os estudantes passou por adaptações necessárias.
 - 6 Destacamos que cada grupo de estudo consistia em 40 estudantes. Portanto, esclarecemos que o Grupo 01 (G01) era composto pelos participantes E01 ao E40, enquanto o Grupo 02 (G02) e o Grupo 03 (G03) adotaram o mesmo padrão de pensamento. No total, participaram do estudo 120 estudantes, identificados por sua turma e número, mantendo assim o anonimato deles por questões éticas relacionadas à pesquisa.

Partindo dos livros *cartoneros* como um mecanismo propício à produção de gêneros textuais escritos, foram realizadas atividades divididas em duas etapas, descritas em seguida.

1ª etapa – Formação da professora⁷ para confecção de livros artesanais (20 CH);

2ª etapa – com a participação dos alunos, foram realizadas atividades em três diferentes momentos, a saber:

1º momento (12 aulas) - discussão, através de seminário, sobre os gêneros textuais escritos por diferentes esferas sociais (privadas e públicas), que foram estudados ao longo do ano;

2º momento (12 aulas) - debate e a sistematização das ideias assimiladas pelos estudantes acerca dos múltiplos gêneros textuais e suas finalidades comunicativas;

3º momento (16 aulas) - confecção de livros *cartoneros* com os(as) adolescentes, possibilitando a produção escrita dos estudantes a partir dos múltiplos gêneros textuais escritos abordados anteriormente. Assim, foram realizadas 40 aulas para o desenvolvimento das atividades com os estudantes dos Grupos 01, 02 e 03.

Reforça-se que as etapas que sistematizaram a pesquisa-ação encontram-se detalhadas no tópico 5 deste artigo. De acordo com Silva *et al.* (2021, p.12), a pesquisa-ação “promove a aprendizagem durante o processo de pesquisa tanto para aprimorar a prática como para ampliar os conhecimentos, contribuindo, assim, com a investigação proposta pelo pesquisador”. Assim, ao mesmo tempo em que a experiência socializada neste artigo se mostrou exitosa, espera-se que a discussão deste tema impulse outras experiências com a cartoneria.

7 Foi ministrada uma oficina de produção de livros *cartoneros* para a professora participante no período de abril e maio de 2022.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUA(GEM) E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

As concepções de língua(gem) sofrem mudança na passagem de um paradigma a outro, ao longo do tempo. Concepções mais recentes permitem compreendê-la como prática social, que veicula discursos, os quais emergem da relação entre o eu e o outro, tornando a linguagem interativa. Com base nessa concepção, afirma-se que a prática do professor de LP é um desafio, pois se consolida na consciência de que a amplitude que compreende o seu objeto de estudo e de trabalho é heterogêneo, como afirmou o próprio Saussure (2012). Do mesmo modo, Freire (2011), ainda que não seja um teórico da linguagem, suscita reflexões acerca de sua dimensão interativa e crítica para fins didáticos.

Para Orlandi (1999), a língua é produtora de sentidos, o que implica dizer que ela não é neutra, mas resulta de um complexo que considera a história dos produtores e usuários, que pertencem a diferentes grupos socioculturais, permitindo a troca discursiva, ou seja, a sociointeração (Bakhtin, 2003).

Assim, a língua(gem) pressupõe uma consciência reflexiva (Gadamer, 2002) necessária para conhecermos o mundo, as pessoas e a nós próprios, tornando a língua(gem) uma instância mediadora, que nos acompanha em todos os momentos de nossa vida (Fiorin, 2015). É importante salientar que as reflexões sobre a linguagem numa dimensão interativa, na qual se reconhece a língua enquanto interação, conforme postula Petter (2015), envolveram uma complexidade e uma diversidade de problemas que suscitam o aporte de outras ciências, tais como a psicologia, a antropologia, além da investigação linguística em diferentes perspectivas. Logo, os estudos passaram a compreender a língua como uma realidade estruturada, devendo ser refletida a partir dos processos de interação, compreendendo os sujeitos como

interactantes, que procuram atender as suas necessidades enunciativas em situação concreta.

Para Geraldi (1984), a linguagem é vista como local de interação humana, e não um *locus* de transmissão de informações entre um emissor e um receptor. Dito isso, é preciso mencionar que o ensino de LP é desafiador, uma vez que o PLP deve conceber a sua prática numa dimensão interativa, permitindo que os estudantes visualizem a língua(gem) como uma forma de interação. Então, nesse movimento dialógico, a orientação da prática do PLP deverá ter como finalidade evitar o silenciamento das vozes dos sujeitos e possibilitar que a interação ocorra nos mais diversos contextos, para que o estudante possa falar, pensar, escrever, sentir, agir em múltiplas situações comunicacionais.

2 OS LIVROS CARTONEROS E A POSSIBILIDADE DE REFLEXÕES TEXTUAL E DISCURSIVA

De acordo com Lima Neto (2022), os livros *cartoneros*⁸ têm sua origem na Argentina e são livros artesanais, advindos do reaproveitamento do papelão. O *cartonerismo*, de acordo com Lopes e Garcia (2021), pode ser descrito como um movimento contemporâneo, político, editorial, filosófico, cultural, que começou na América do Sul. Alamo (2014) relata que a cartonaria, como também é chamado o movimento, surge no ano 2000, na Argentina, época em que o país enfrentava uma crise econômica acentuada, legando desemprego a milhares de cidadãos. Procurando cooperar com a superação da crise, o escritor Washington Cucurto teve a ideia de produzir livros a partir do papelão recolhido nas ruas pelos desempregados, e viram, na coleta desse material, uma alternativa para a forte crise enfrentada pelo país.

8 São suportes criados a partir da utilização de papelão, no ano 2000 na Argentina, em plena crise econômica, os quais permitem o acesso à leitura e o surgimento de escritores autônomos.

Nesse sentido, representam um movimento ímpar, pois nascem em contexto de crise econômica, pautando-se nos princípios da sustentabilidade, da economia solidária e na busca por dar visibilidade a sujeitos subalternados, tais como foram vistos os *cartoneros* (pessoas que recolhiam os papelões para vendê-los, inserindo-os no ciclo produtivo). Assim, pode-se afirmar que o cartonismo é um movimento contemporâneo, político, cultural, editorial, filosófico, cultural iniciado na América do Sul (Lopes; Garcia, 2021).

Assim, essa produção acessível, colaborativa e participativa promove a difusão e o acesso à leitura (Lima Neto, 2022), contribuindo significativamente para o ensino de LP e para o trabalho de produção textual escrita sob múltiplos gêneros, numa dimensão interativa. Além de considerar os aspectos linguísticos e textuais que compõem os gêneros, é possível ampliar a prática da leitura e da escrita para a dimensão discursiva, incluindo a reflexão sobre o discurso veiculado e os posicionamentos ideológicos dos produtores. Portanto, é possível, através de um trabalho de escrita orientado para a sociointeração, perceber as vozes sobre si e sobre o mundo expressas pelos adolescentes.

Nesse sentido, faz-se necessário salientar que, de acordo com Mussalim e Bentes (2011), a ideologia é um mecanismo importante e, de modo geral, está presente em todas as falas, em todas as práticas sociais e se faz também presente, sobretudo perceptível, no discurso. O discurso se configura como um elemento aberto à análise, uma construção linguística elaborada através das práticas sociais. Evidentemente que esse discurso provém de uma formação discursiva, afinal, nenhum discurso é neutro e comporta sentidos acumulados ao longo das interações. Por isso, o discurso está atrelado a vários fatores, às condições reais, isto é, ao contexto histórico, social e cultural.

Dezerto (2010) chama atenção para o sujeito que pode ser entendido como aquele que enuncia e promove discursos. Esse ser, embora seja uno, é um ser plural. A atuação do sujeito se dá no entendimento de que sua interação está sujeita ao aspecto sócio-

histórico, e ele é responsável pela construção de discursos cheios de sentidos, os quais trazem à tona perspectivas ideológicas perceptíveis nos espaços e/ou processos discursivos.

Portanto, compreende-se que as produções textuais escritas, materializadas em diversos gêneros, podem compor os livros *cartoneros*. Além disso, tais produções podem dizer muito dos seus produtores quando se debruçam a considerar a língua numa dimensão interacionista, com ênfase na perspectiva de um ser produtor social, histórico e dialético.

3 LIVROS CARTONEROS COMO UM MECANISMO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE DIVERSOS GÊNEROS EM SALA DE AULA

Nesta seção, encontra-se o detalhamento das etapas de sistematização do trabalho com a cartoneria na sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular preconiza o engajamento de estudantes em práticas autorais e coletivas (Brasil, 2018). Contudo, é preciso que o professor seja orientado para o trabalho específico com a cartoneria. Assim, visando ao preparo do profissional para utilizar os livros *cartoneros* como mecanismo para a produção textual, foi ofertada uma oficina de produção de cartoneria para que a professora pudesse realizar tal atividade com seus estudantes. Saviani (2009) aponta que, na formação inicial de professores, há uma distorção que favorece o enfraquecimento da prática docente dentro do universo escolar. Diante disso, as formações continuadas e a experiência no dia a dia da escola dão continuidade a essa formação e fortalecem a prática. Nesse sentido, foi promovido um curso de formação continuada, com o propósito de preparar Mikhaela para trabalhar com os *cartoneros*, visando à produção de diversos gêneros.

Imagem 01: Formação da professora



Fonte: autoria própria (2022)

Após a realização da oficina para a docente, as etapas seguintes foram realizadas em três momentos didáticos envolvendo os estudantes. As atividades foram conduzidas pela professora, que adotou o mecanismo dos *cartoneros* para estimular a prática da escrita com base na diversidade dos gêneros em sua sala de aula.

1º Momento (12 aulas): a professora realizou um seminário com os seus estudantes, a fim de que sistematizassem e apresentassem, para os demais colegas, os seus conhecimentos acerca dos gêneros textuais escritos já estudados ao longo do ano letivo. A orientação dada pela professora conduziu a abordagem dos gêneros em termos linguísticos, textuais e discursivos.

Quadro 01: Gêneros estudados apresentados nos seminários

Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03
Anedota	Biografia	Redação escolar
Poema/cordel	Conto	Miniconto
Charge	Tira	História em Quadrinhos
Comentários	Receita	Diário
Artigo de opinião	Carta	Bate-papo

Fonte: autoria própria (2022)

Os gêneros selecionados pelos **G01**, **G02** e **G03** são “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos” (Marcuschi, 2008, p. 155). Durante a realização dos seminários, os estudantes puderam expressar seus conhecimentos sobre os gêneros, bem como construir sentidos práticos acerca da finalidade comunicativa de cada um deles.

2º Momento (12 aulas): foi elaborada uma atividade em *Power Point*, a fim de suscitar o debate entre os estudantes participantes para expressarem os seus pensamentos, suas visões de mundo, os seus olhares, bem como ampliar seu horizonte de expectativa a respeito de diversos assuntos. Abaixo, tem-se uma das atividades sugeridas:

Imagem 02: atividade

TEXTO 4

As redes sociais, hoje, são um dos espaços de diálogo mais criativos. Faça de conta que você esteja publicando no seu *Story* um texto a respeito de um dos temas apresentados nas imagens abaixo.

01:

02:

03:

Fonte: Google imagem

Fonte: autoria própria (2022)

A partir dessa atividade, foram registradas as opiniões dos estudantes de G02, revelando seus posicionamentos ideológicos a partir do contexto histórico, social e cultural de cada indivíduo em sua coletividade.

Quadro 02: resultados da atividade em G02 –
debate a partir de postagem temática

A respeito da imagem 01 Setembro Amarelo	A respeito da imagem 02 Adoção – Amor sem fim	A respeito da imagem 03 Aborto
Lembre-se que não é apenas em setembro que há depressão. Precisamos lembrar sempre de se importar com as pessoas (E01).	Adotar é um ato de amor, então adote uma criança e faça ela feliz (E02).	Eu acho o aborto errado. Se você fez sexo sem camisinha, de propósito, deve ter o filho (E03).
A vida ainda vai tentar nos matar de alguma forma, mas saiba que sempre vai ter alguém torcendo por você. Sua vida é importante! (E04).	Acho linda a adoção. Dar um lar para alguém, independente de como a família é composta, é uma das coisas mais bonitas que o ser humano pode fazer (E05)	As pessoas dão importância a vida só por um momento para depois voltar a julgar e fazer nada em prol da mãe que não tem condições. As pessoas precisam dar apoio (E06).

Fonte: autoria própria (2022)

Percebe-se um mosaico de pensamentos, de ideias, de valores, de subjetividades, de ideologias, em que os sujeitos estudantes expressam seus olhares sobre os temas expostos na atividade, sem que sejam julgados pelos seus modos de ver a vida. Além disso, é considerado o pensar, o sentir e o agir frente aos temas propostos, que podem ser expressos em diferentes gêneros, não só na redação escolar.

3º Momento: tratou da produção de livros *cartoneros*, cuja finalidade foi a produção escrita de diversos gêneros em sala de aula. A professora Mikhaela ensinou aos estudantes como produzir

os livros e pediu que eles escolhessem um dos gêneros estudados para escrever sobre uma das temáticas apresentadas na atividade do segundo momento. Seguem alguns quadros que registram os gêneros que compõem os 120 livros *cartoneros* produzidos.

Quadro 03: Gêneros produzidos no G01, G02 e G03 escolhidos pelos(as) estudantes

Gêneros textuais escritos	G 01	G 02	G 03
Poema	X	X	X
Tira	X		X
História em Quadrinho	X		
Carta		X	
Comentário	X	X	X
Artigo de opinião		X	
Redação escolar	X	X	X
Miniconto			X
Anúncio publicitário	X		

Fonte: autoria própria (2022)

É interessante observar que houve uma diversidade de gêneros produzidos pelos estudantes para compor os livros *cartoneros*. Essa diversidade vai ao encontro da ideia defendida neste artigo, no sentido de possibilitar aos alunos do Ensino Médio várias formas de produção escrita para que possam expressar o pensar, o sentir e o agir. No quadro seguinte, foram quantificados os gêneros encontrados nos livros *cartoneros*.

Quadro 04: Quantitativo de gêneros encontrados nos livros *cartoneros*

Gênero	Quantitativo
Poema	13
Comentário	06
Redação escolar	05
Tira	03
História em Quadrinho	03
Artigo de opinião	03
Carta	01
Miniconto	01
Anúncio publicitário	01
Total de Gêneros	36

Fonte: autoria própria (2022)

Os dois gêneros mais produzidos foram poema e comentário. Ambos favorecem bastante a escrita de si: o primeiro oportuniza a escrita da alma, dos sentimentos; o segundo possibilita a tomada de posicionamentos por meio de estratégias argumentativas. Por uma via ou pela outra, entende-se, assim como Antunes (2003, p. 45), que a escrita é “uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”.

É nesse universo das impressões e da interação que a ideologia se instaura, pois, para Mussalim e Bentes (2011), a ideologia está imersa no materialismo histórico e social, no qual os seres sustentam seus discursos, considerando suas vivências, suas lutas, seus olhares dentro de uma sociedade dual, permitindo observar seu universo particular, familiar e coletivo, isto é, o seu cotidiano, que colabora para a exposição, a circulação, a refutação e a perpetuação de diversos temas. Nos *cartoneros* e nos textos escritos que os compõem, foram identificados os seguintes temas, desenvolvidos sob a ótica dos estudantes:

Quadro 05: Temas encontrados nas produções dos(as) estudantes

Objetos teóricos (Temas)	Quantitativo
Viver, amar e esperar	08
Suicídio	06
Adoção	05
Aborto	05
Meio ambiente	04
Violência contra a mulher	03
Feminicídio	02
Eleições	02
violência de gênero	01
Total de produções	36

Fonte: autoria própria (2022)

Os dois temas mais abordados sinalizam as questões que despertam o interesse dos adolescentes e que motivaram o desejo de expressão de sentimentos e opiniões. Diante disso, pode-se considerar que os livros *cartoneros* favorecem o trabalho docente, permitindo um mergulho numa atividade crítica e reflexiva, cuja língua(gem) seja posta numa dimensão sociodiscursiva, permitindo uma dinâmica favorecedora para a produção textual escrita de diversos gêneros textuais, em que os sujeitos desenvolvam suas competências comunicativas.

A título de exemplificação, tem-se a produção poética do **E11**, localizada no **livro 11**, pertencente ao **G03**, cujo título encontra-se abaixo:

O meio ambiente agoniza

A natureza pede socorro!
 As matas pedem conservação
 Os bichos pedem preservação
 O ar não quer poluição
 A água não quer contaminação
 E o homem quer solução
 Para melhorar a situação

Para a próxima geração.
A natureza é mãe de todo
E a todos trata com cuidado
Pois como toda mãe que ama
Não quer ser filho maltratado
Mas o homem, filho desobediente, é muitas vezes mal educado
Não dá a mãe natureza
O carinho que devia ser dado.
(E11, livro 11, G03).

Diante da produção poética em questão, tem-se um produtor(a) que explicita um discurso de proteção ao meio ambiente. Para o(a) produtor(a), apesar de a natureza ser o berço de sustentação para toda vida, ela pede socorro. Isso porque o ser humano não cuida de maneira adequada do espaço ambiental. A visão do(a) estudante fundamenta-se numa crítica poética acerca do desrespeito à natureza, pois, do contrário, não haverá condições de existência para as futuras gerações. O discurso poético coloca-se como um ato denunciativo, revelando um sujeito militante, que busca sensibilizar os(as) leitores(as) com relação ao cuidado ambiental.

Por fim, é importante saber o posicionamento da professora Mikhaela acerca das atividades realizadas. Ao ser indagada se o oficina alcançou o objetivo, ela respondeu que o alcance foi ótimo e complementou afirmando que foi uma imersão na cartonaria. Quando questionada se o tema a respeito da produção textual escrita foi relevante, Mikhaela considerou ótimo, pois sempre gostou de ensinar a produção textual numa perspectiva de partilha. Assim, para a participante, a educação é uma troca que se estabelece no contato com os estudantes através do diálogo e da construção coletiva. Portanto, ao discutir a produção textual escrita por meio da produção de livros *cartoneros*, ela a julgou excelente, e considera ressignificar a sua prática em sala de aula a partir da experiência vivida.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Longe de pretender ser um trabalho fechado, estanque, ou um modelo reprodutivo, este artigo foi momentaneamente concluído com a certeza de que novos desdobramentos podem ser realizados a partir do estudo da língua(gem), uma vez que ela é aberta às mais plurais necessidades humanas, podendo colaborar para as mais diversas situações comunicativas. Contudo, é imprescindível salientar que o trabalho com a escrita em sala de aula deve considerar a língua(gem) numa dimensão interativa, pois, dessa forma, como foi percebido ao longo de toda a prática aqui apresentada, a língua se coloca a serviço das necessidades enunciativas dos produtores.

Partindo do processo de produção textual escrita de diversos gêneros para compor os livros *cartoneros*, considera-se que estes se configuram como um mecanismo pedagógico capaz de fortalecer as práticas de ensino acerca da língua(gem). Assim, a PLP Mikhaela expressiu que pode ressignificar a sua prática docente, convertendo o espaço da sala de aula em um grande laboratório de escrita, cuja finalidade foi a escuta dos sujeitos estudantes e o estímulo à expressão de sentimentos e opiniões, uma vez que estes, muitas vezes, são impedidos de expressar o pensar e o sentir sobre os mais plurais desejos.

Ainda que o estudo tenha sido desenvolvido em período pandêmico, considerando todos os cuidados necessários e contornando as dificuldades já conhecidas pelo sistema público de ensino, a prática apontou que os livros *cartoneros* cooperam para a produção textual escrita em sala de aula, contemplando diversos gêneros, os quais revelam os processos de subjetividade dos sujeitos, construídos em suas trajetórias humanas. Afinal, a sala de aula é um espaço democrático em que os seres precisam se sentir confortáveis para expressar o pensar, o sentir e o querer dos(as) seres, sob a mediação do(a) professor (a) de Língua Portuguesa, que deverá situar o ensino da língua na interação.

REFERÊNCIAS

ALAMO. **O papel do papelão e o livro como resistência.** Disponível em: <http://blog.crb6.org.br/artigos-materias-e-entrevistas/o-papel-do-papelao-e-o-livro-como-resistencia/> Acesso em: 20 nov 2016.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 04 jul.2018

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Mércia (Orgs.); Angela B. Kleiman... (et al.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DEZERTO, Felipe. Barbosa. **Da Linguística Formal à Análise do Discurso:** um breve percurso teórico. Veredas On line – Análise do Discurso – 2/2010, p. 64-79 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora – ISSN 1982-2243

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística I:** Objetos teóricos/ José Luiz Fiorin (Org.). – 6.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II:** complementos e índice. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João. Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

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

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA NETO, Waldemar Cavalcante de. **Livros cartoneros**: uma estratégia pedagógica de enfrentamento ao bullying escolar. [recurso digital] / Waldemar Cavalcante de Lima Neto. Maceió, AL: Editora Olyver, 2022.

LOPES, Fernanda Cristina; GARCIA, Sarah Pimentel. Movimento cartonero visto sob uma concepção de língua sociointeracionista: trajetos latino-americanos e autoria no Ensino de Espanhol. **Revista X**, v. 16, n. 4, p. 991 - 1010, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, Mimeo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística** – objetos teóricos. 6ª ed, São Paulo: Contexto, 2015.

SAUSSURE, Fernand de. **Curso de Linguística Geral**/Ferdinand de Saussure; organização Charles Bally e Albert Sechechae; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; [Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein]. – 28.ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Anair Araújo de Freitas; OLIVEIRA, Guilher Saramago de; ATAÍDES, Fernanda Barros. **Pesquisa-ação**: princípios e fundamentos. Revista Prima, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021.

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO-REFLEXÃO CONTRA O BULLYING: um estudo sobre a efetividade da produção de livros cartoneros com adolescentes

Waldemar Cavalcante de Lima Neto (UFRPE)⁹

Valéria Severina Gomes (UFRPE)¹⁰

Vicentina Ramires (UFRPE)¹¹

INTRODUÇÃO

O fenômeno do *bullying* tem ocorrência em espaços em que as relações entre as pessoas são pautadas por processos de desumanização e de incivilidade, justificando-se pela ausência de compreensão às diferenças. De acordo com Fante (2005), trata-se de um ato intencional, repetitivo e sem motivação aparente, com fim à promoção da dor, da angústia e do sofrimento. Lima Neto (2022) considera que a gravidade do *bullying* é nítida em escolas de várias instâncias (Municipal, Estadual e Federal), sendo vivenciado em escolas públicas e privadas, e afirma que as agressões que compõem o *bullying* são “comentários indesejáveis, violação física e psicológica que impedem o bom funcionamento da instituição e gera transtornos na aprendizagem do educando” (Lima Neto, 2022, p.39).

Dessa forma, a escola, enquanto espaço de aprendizagem e de trocas afetivas, respeitosas e solidárias, acaba sendo afetada pela

9 waldemar.cdneto@professor.educacao.pe.gov.br

10 valeria.sgomes@ufrpe.br

11 vicentina.borba@ufrpe.br

violência promovida pelo *bullying*, cuja origem é multifacetada, isto é, um problema de ordem multifatorial que interfere diretamente no processo de formação.

Diante disso, questiona-se: de que maneira a produção de livros *cartoneros* pode contribuir para a criação de estratégias de ação-reflexão contra o *bullying* escolar com adolescentes, tendo como eixo norteador uma atividade de produção escrita aplicada aos adolescentes com ênfase na afetividade?

A linguagem é fortalecedora e/ou promotora de práticas que permitem, em sua base, que o homem (res)signifique o seu pensar, o seu sentir e o seu agir, estando ela presente “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996). Portanto, a sala de aula é um espaço onde a linguagem é veiculada, considerando a troca e a interação social, e, a partir dessa compreensão, objetiva-se, através do exercício da linguagem numa perspectiva interacionista, a partir da produção textual escrita de adolescentes, demonstrar que a produção de livros *cartoneros* colabora para refletir sobre os diversos temas, mobilizando sentidos, sentimentos e emoções no que diz respeito à afetividade contra a violência.

Por isso, considera-se, no presente estudo, que a produção de livro *cartonero* é a ação que promove a compreensão, traduzindo a reflexão sobre a temática do bullying, cooperando para que, ao redor da elaboração dos livros artesanais, os estudantes abordem temáticas que promovam a afetividade necessária contra as violências que constituem o bullying escolar.

Logo, o manuscrito inicia pela exposição metodológica, seguindo pela discussão sobre o *bullying*, os livros *cartoneros* e a produção textual escrita com adolescentes, os resultados discutidos à luz da epistemologia e, por fim, as considerações inacabadas desse processo de mobilização da afetividade que deve ser encarada como um contínuo na escola.

METODOLOGIA

O presente estudo resulta de uma pesquisa de base qualitativa, que, para Carvalho (2007), procura o conhecimento da realidade social, destacando que esse conhecimento é interpretativo. Conhecer a realidade não é explicá-la causalmente, mas interpretá-la adequadamente a partir dos sentidos dos próprios atores sociais. Assim, cabe ainda salientar que o método que orientou todo o processo foi a pesquisa-ação, a qual tem base colaborativa e, de acordo com Thiollent (2011), envolve os sujeitos partícipes do estudo para a solução de um problema, resultando na transformação social.

Assim, é importante salientar que a base epistemológica se fundamentou em autores como: Abramovay (2002), Antunes (2003), Fante (2005), Melo (2010), Alvilés Martinez (2013), Manzini (2013), Lima Neto (2022), entre outros que cooperam para as reflexões de que o *bullying* é um dilema na educação e interfere na formação do ser. Os participantes do estudo foram estudantes de uma escola pública localizada na cidade do Recife – PE e sua professora de Língua Portuguesa, a quem foi atribuído o pseudônimo de **Esperança**. A pesquisa foi submetida ao comitê de ética, sendo aprovada pelo parecer nº 3.436.852, cuja fundação proponente foi a Universidade de Pernambuco, com financiamento próprio do pesquisador.

É necessário salientar que, considerando a concepção de linguagem adotada, ou seja, a visão de língua numa dimensão sociointeracionista, a qual não visualiza a língua enquanto código, foi elaborada a série “Afetos” através dos livros *cartoneros*. Nesse sentido, os estudantes, após discussões temáticas, podiam escrever conforme o gênero por eles escolhidos. Neste estudo, o termo “ação” foi associado à prática de produção dos livros *cartoneiros* e “reflexão” aos sentimentos e emoções que se originam a partir da construção do material artesanal.

Logo, o produto final do estudo foi a produção desses livros artesanais, os quais deram origem à série denominada **Afetos**. Cabe

menção que os textos escritos comportam as visões de mundo dos educandos, pois, afinal, nenhum texto é neutro, e, por “trás de cada palavra simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença” (Antunes, 2003, p. 81).

1 **BULLYING ESCOLAR E DESUMANIZAÇÃO**

Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a escola é um espaço formativo. Assim, o incentivo ao desenvolvimento de competências, de habilidades e do preparo dos(as) educandos(as) para a convivência em sociedade é visto como um processo para a formação cidadã. Para isto é preciso que ela seja um ambiente acolhedor, aberto à heterogeneidade, colocando o(a) adolescente como ser de relevância nesse processo. No entanto, essa dinâmica é interrompida quando a violência escolar, chamada *bullying*, acontece, por isso, é necessário preocupar-se com as questões referentes a essa violência, principalmente quando ocorre na sala de aula. É nesse espaço em que os(as) estudantes adolescentes passam boa parte do seu tempo, construindo sua cidadania e interagindo através de relações significativas que cooperam para sua formação humana.

O *bullying* é um fenômeno complexo, uma violência discutida, inicialmente, por Dan Olweus (1999), cujos estudos apontaram que esse quadro acontece quando um estudante é vitimizado e exposto repetidas vezes, de modo intencional e sem motivo aparente, aos contextos de sofrimento, de angústica e de dor. Braga e Lisboa (2010, p. 02) afirmam que ele é caracterizado pelo desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade, uma vez que a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar e/ou se defender.

Silva (2010, p. 07) destaca que o *bullying* praticado em ambiente escolar atinge tanto os meninos quanto as meninas. Além disso, acontece

geralmente longe dos olhos da pessoa adulta (Alvilés Martinez, 2013). Assim, Abramovay (2002) aponta que as causas da violência que constitui o *bullying* são de ordem exógena e/ou engógena à realidade escolar. A título de exemplificação, pode-se citar na ordem externa à escola aquelas relativas a situações familiares, questões de gênero, racismo, xenofobia, meios de comunicação, e os internos, aqueles relativos a idade, série, nível de escolaridade, impacto da punição e as ineficácias das práticas educacionais, tais como ausência de projetos pedagógicos, de investimento, entre outros.

Para Manzini (2013, p. 53), o *bullying* pode ser:

Físico: bater, chutar, ferir, perseguir etc.; Verbal: insultar, falar mal de alguém, xingar, ameaçar, intimidar, obrigar a fazer coisas etc.; Moral ou psicológico / Social ou relacional: humilhar, desqualificar, apelidar, gozar, excluir socialmente etc.; Sexual: assediar, abusar, violentar e intimidar sexualmente etc e virtual (*cyberbullying*): enviar correio eletrônico e usar páginas da web como ferramentas de veiculação do *bullying*.

Evidentemente que essas ações acontecem porque há atores que as executam. De acordo com Rolim (2008), Alvilés Martinez (2013) e Manzini (2013), há três perfis que se envolvem com o *bullying*, a saber: os agressores, as vítimas e as testemunhas. Destacam-se as testemunhas, visto que podem ser de dois tipos, ou seja, aquelas que assistem à intimidação e silenciam ou aquelas que incentivam tal atrocidade.

Por consequente, é imprescindível salientar que o *bullying* escolar promove inúmeras consequências, que partem das dores físicas ao mais agravantes dos quadros, como a morte. É preciso mencionar que os atores do fenômeno são pessoas que deveriam buscar a humanização, que pode ser entendida como uma vivência que permite a troca de valores, de afetos, regidos pela atitude de respeito, de admiração e, como apontou Freire (2013, p. 14), pela crença na horizontalidade das

relações entre as pessoas. Logo, pode-se afirmar que o *bullying* é um fenômeno de desumanização, cuja base é a incivilidade que apaga as possibilidades de diálogo e nutre relações deficitárias capazes de promover agressões verbais, físicas e de outras naturezas, as quais, vivenciadas na ambiência escolar, prejudicam o projeto de formação de um cidadão crítico e reflexivo na escola.

2 OS LIVROS CARTONEROS E A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA COM ADOLESCENTES

O trabalho com a linguagem em sala de aula, muitas vezes, segue por uma orientação redutora. Fechada ao universo mais amplo da escrita, muitos profissionais do ensino não caminham nas possibilidades possíveis com a escrita em sala de aula. Aqui, faz-se necessário salientar que, conforme Geraldi (1984), a escola muitas vezes fracassa no ensino de língua e, conseqüentemente, no processo de produção textual escrita, porque assume uma concepção de linguagem que não compreende as relações entre os sujeitos, que são os reais usuários da língua, e coloca como supremacia a estrutura formal de língua, tida como modelo a seguir.

Autores como Geraldi (1984), Antunes (2003) e Marcuschi (2008) estimulam a criticidade de um trabalho com a língua portuguesa pautado na sociointeração, visto que ela permite que os(as) estudantes exponham seus pensamentos, seus valores, suas concepções e seus olhares sobre a vida e tudo que se desenvolve em seu entorno. Por essa razão, o trabalho com o texto escrito deve permitir um diálogo do produtor com a realidade, contribuindo para a dimensão de uma escrita que pode retratar ou (re)construir o mundo, as vivências, as experiências e as mais plurais experiências capazes de contribuir com a formação do ser. Nesse sentido, compreende-se que os livros *cartoneros*, livros feitos à mão, podem dinamizar práticas de escrita e a sua produção e

colaborar para um trabalho capaz de explorar o universo de olhares dos educandos sobre a vida.

Os livros *cartoneros* são suportes criados na Argentina, os quais têm na base de sua confecção o papelão (Lima Neto, 2022). Os inventores desses livros foram Washington Cucurto, Fernanda Laguna e Javier Barilaro, cujo objetivo era promover práticas de leitura literária e escrita criativa que conectavam a arte com a própria vida (Santomero; Bórtoli, 2022). Compreende-se que esses suportes são capazes de dinamizar práticas de escrita, mas também possibilitam, durante a sua confecção, momentos de discussão, de trocas e de partilha de sentimentos, através de gestos de respeito, de empatia, de solidariedade, numa dimensão em que a linguagem é vista e vivenciada como interação.

Além de cooperarem para o exercício da escrita, os *cartoneros* favorecem uma prática que fortalece as relações, em especial, aquelas que são interrompidas ou marginalizadas pela violência do fenômeno do *bullying*, por isso Noury (2022) garante que os livros *cartoneros* são instrumentos que dão voz a humanos marginalizados e, portanto, trazem possibilidades de tornar suas histórias audíveis, ou seja, dão voz àqueles que foram silenciados e apagados, inclusive, na escola. Assim, o uso desses suportes, com a finalidade de mobilizar reflexões sobre a afetividade para a superação do *bullying* (causas e consequências), se desenvolve, neste estudo, a partir do exercício da escrita com adolescentes, tendo em suas ações iniciais a discussão de temas que envolvem o respeito, a afetividade, a empatia, a solidariedade e a cultura de paz para a superação das violências na ambiência escolar.

3 OS RESULTADOS À LUZ DA BASE EPISTEMOLÓGICA

Ao refletir sobre o fenômeno da violência escolar denominada *Bullying*, foi possível desenvolver, junto ao professor, uma atividade que compreendesse duas necessidades basilares nas aulas de língua portuguesa. A primeira diz respeito ao processo de escrita na escola e a segunda, ao processo de ação-reflexão sobre o *bullying* escolar, tendo como atores os adolescentes. É importante ressaltar que **Esperança**, antes de recorrer a esses suportes na sua sala de aula, participou de uma formação sobre como produzir livros *cartoneros*. Assim, foi-lhe ofertada uma oficina que compreendeu a história do suporte e o passo a passo de como elaborar livros artesanais, permitindo uma formação teórica, crítica e reflexiva, envolvendo a produção do material e uma discussão sobre o *bullying*. **Esperança** afirmou, ao término do curso, que o livro *cartonero* apresenta uma boa estratégia para mobilizar o/a estudante a refletir sobre o fenômeno descrito e incentivar a escrita.

Imagem 01: **Esperança** produzindo livro *cartonero*



Fonte: autoria própria (2019).

Após a aprendizagem da confecção dos suportes, **Esperança** optou por não limitar o gênero textual escrito com seus(suas) estudantes, mas permitiu que eles pudessem escrever conforme os gêneros estudados ao longo das aulas, orientando-os(as) à produção da série *cartonera afetos*. A partir dessa produção com os(as) estudantes, a participante discorreu sobre empatia, respeito, compreensão, diminuição

de preconceito e valorização da cultura da paz, contribuindo para as reflexões sobre a afetividade como um processo essencial contra o *bullying* escolar. Esse momento da formação foi importante, pois, para Melo (2010), é preciso formar professores para lidar com o fenômeno da violência escolar, permitindo que o profissional saiba identificar, diagnosticar e encaminhar a problemática para os fins que são necessários.

Em continuidade, **Esperança** promoveu momentos de discussão com seus estudantes sobre diversos temas, com o intuito de escutar e compreender o que os(as) estudantes entendem sobre o *bullying*. Quando questiona **o que é bullying**, obtém as seguintes respostas:

E1: Uma forma de violência verbal ou física contra uma pessoa. Muitas vezes o agressor acha que tem alguma coisa errada com a vítima e pega esse defeito e começa a agredir a vítima.

E2: *Bullying* é quando a pessoa não aceita o jeito, o modo ou classe de outra pessoa e procura encontrar algum jeito de menosprezar.

E3: É a ação de agredir alguém ou machucar alguém verbalmente ou fisicamente.

E4: Violência física e verbal e ocorre por conta do estereótipo de pessoas.

Os estudantes entendem que o *bullying* é uma ação violenta. Destaca-se a fala do estudante **E2**, que considera uma atitude aviltadora. Para Melo (2010), esses momentos de discussão se constituem como singulares para a reflexão sobre o tema e para buscar alternativas de erradicá-lo. Outro momento que merece destaque tem relação com a produção dos livros *cartoneros* pelos estudantes. Após discussões sobre racismo, homofobia, preconceito e outras formas de violência,

os estudantes confeccionaram seus livros a partir de oficina ministrada pela professora.

Imagem 02: Oficina de livro *cartonero*



Fonte: autoria própria (2019).

Imagem 03: Estudantes confeccionando os livros *cartoneros*



Fonte: autoria própria (2019).

Em continuidade, os estudantes formaram grupos colaborativos para que todos finalizassem seus livros e pudessem elaborar seus textos sob a série **Afetos**. Nesses suportes, os estudantes relataram seus pensamentos sobre respeito, solidariedade, amor, amizade, etc. Abaixo, apresentam-se alguns desses materiais com uma *sinopse* das obras produzidas pelos (as) estudantes:

E1: Nunca desista. A obra apresenta frases motivacionais ao leitor, incentivando-o a seguir ainda que as adversidades sejam constantes.

E2: Chamado de afetos. O *cartonero* possui reflexões que se estabelecem para que o leitor supere os desafios que a vida impõe.

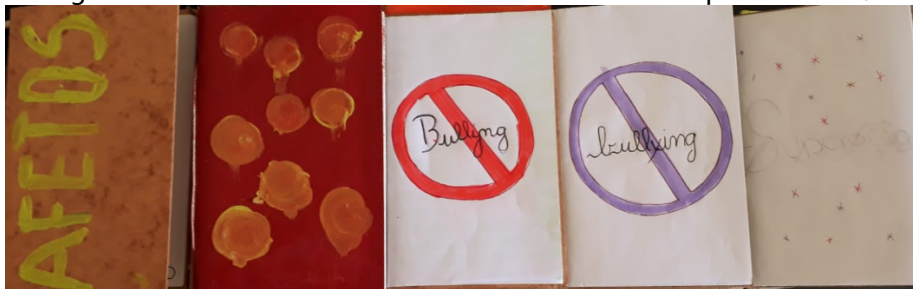
E3: Superação é o título da obra *cartonera*, que aconselha ao leitor a seguir adiante, acreditando no seu potencial.

E4: *Bullying*. O livro apresenta uma leitura sobre a empatia. Mostra ao leitor que ele não está sozinho, afinal “ninguém solta a mão de ninguém”. Frase esta usada pela produtora do texto e bem contextualizada no processo de enfrentamento ao *bullying*.

E5: *Bullying*. O livro apresenta frases de incentivo ao leitor para que o mesmo perceba que a beleza não é estética, mas provém do caráter, da alma e não se encontra em padrões estabelecidos pela sociedade.

E6: *Bullying*. Mais uma obra com o título sobre o fenômeno. Reflete sobre a necessidade de quebra dos padrões estabelecidos pela sociedade por meio de frases incentivadoras ao leitor. É um convite a valorização pessoal.

Imagem 10: Mostra de livros cartoneros confeccionados pelos alunos/as



Fonte: Autoria própria, 2019.

Logo, o trabalho em torno da produção dos livros *cartoneros* foi bastante significativo, porque permitiu que os(as) estudantes desenvolvessem práticas dialógicas e humanizadoras, pautadas em gestos de solidariedade, respeito, alteridade, empatia e cultura de paz. Outrossim, permitiu que os(as) educandos(as), sob orientação de **Esperança**, pudessem refletir acerca do bullying, que impede o desenvolvimento dos sujeitos e retira o direito de uma formação cidadã crítica-reflexiva. No que diz respeito ao exercício da linguagem, foi possível estimular a escrita de maneira criativa, procurando refletir sobre o fenômeno do *bullying* na escola com adolescentes.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS

É inegável a relevância da linguagem no processo de compreensão/reflexão do *bullying* escolar. Através da produção de livros *cartoneros* foi possível produzir textos escritos, numa dimensão sociointerativa, que comportaram as vozes dos(as) estudantes, apresentando seus olhares, sua forma de ver os problemas, para sensibilizá-los com a possibilidade de mudança de mentalidade favoráveis a comportamentos afetivos e humanizadores. No que diz respeito à produção de livros artesanais, ficou claro que esses suportes, desde sua estrutura elementar, comportam um movimento de luta, configurando-se como artefatos que procuram dar visibilidade a sujeitos aviltados, subalternados. Assim, ao recorrer à confecção desse material, percebeu-se a partilha de discussões e de sentimentos, que permitiram o exercício da solidariedade, do respeito e de empatia, resultando numa ação promotora de afetividade.

É necessário destacar o movimento de **Esperança** em todo o processo, pois esteve sempre próxima de seus alunos, incentivando-os à partilha, respeitando a maneira de pensar de cada um. Logo, é preciso citar Melo (2010, p. 54), ao afirmar que “usar elogios, o afeto e o

diálogo como estratégias têm retorno mais rápido, duradouro e menos estressante do que a bronca, os gritos, o castigo e a indiferença”.

Os resultados da confecção e utilização dos livros *cartoneros* em sala de aula apontaram que o(a) estudante pode produzir textos escritos, mas em torno da feitoria dos livros artesanais são alicerçadas práticas de respeito, de solidariedade, de empatia, de alteridade e compreensão do *bullying* escolar com adolescentes, permitindo uma abertura no processo de transformação na vida dos(as) educandos(as).

Assim, consciente de que as práticas afetivas em sala de aula podem atuar contra o *bullying* escolar, faz-se necessário elucidar que a linguagem escrita também é fortalecedora do processo de mitigação das violências no âmbito escolar com adolescentes. Contudo, é preciso planejar ações, tal como foi feita ao compreender os livros *cartoneros* como um mecanismo capaz de promover estratégias de ação-reflexão assentadas na afetividade em sala de aula, além de ser necessário situar as práticas de escrituração numa dimensão dialógica, interativa e, sobretudo, pautada na humanização. Dessa forma, a escola não apenas cumpre o seu papel formacional, como também assume destaque no seu papel social, em que se instaura o respeito, a solidariedade, a empatia e o cultivo pela paz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas/** Miriam Abramovay et al. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Bullying:** guia para educadores/José Maria Avilés Martinez; tradução J. Guillermo Milán-Ramos; revisão técnica Luciene Regina Paulino Tognetta. – 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de letras, 2013. – (Coleção Psicologia e Educação em Debate)

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação.

BRAGA, Luiza de Lima; LISBOA, Carolina. Estratégias de Coping para Lidar com o Processo de Bullying: Um Estudo Qualitativo. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology** - 2010, Vol. 44, Num. 2, pp. 321-331

CARVALHO, Luzia Alvez de. Metodologia qualitativa em pesquisa sobre formação de professores: narração de uma experiência. **Perspectivas ONLINE**, Campos dos Goytacazes v.1, n.4, p.9-24, 2007.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. Ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia da tolerância**\ Paulo Freire; organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. – [2.ed.]. – Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

GERALDI, João. Wanderley. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

LIMA NETO, Waldemar Cavalcante de. **Livros Cartoneros:** uma estratégia pedagógica de enfrentamento ao *bullying* escolar. 1. ed. Maceió - AL: Editora Olyver, 2022.

MANZINI, Raquel Gomes Pinto. **Bullying no Contexto Escolar:** Prevenção da Violência e Promoção da Cultura da Paz na Perspectiva de Adultos e Crianças. Tese (Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília) - Brasília – DF, maio de 2013. 207p

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** o que são e como se constituem. Recife: UFPE, Mimeo, 2008.

MELO, Josevaldo Araújo de. **Bullying na escola:** como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo. Recife: EDUPE, 2010

OLWEUS, DAN. Europe – Scandinava – Sweden. In Peter K. Smith, Yohiji Morita, Josine Junger-Tas, Dan Olweus, Richard Catalano and Philip Slee (eds). **The Nature of School Bullying** – A cross-national perspective. London and New York: Routledge, 7-27, 1999.

NOURY, Carolina. A feralidade cartonera, um efeito não anunciado do antropoceno remendado. **Revista Chilena de Diseño:** cración y pensamiento. Universidad de Chile, 2022, 7 (12), p. 105-116

ROLIM, Marcos. **Bullying:** o pesadelo da escola um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SANTOMERO, Lucila; BÓRTOLI, Pamela Virgínia. Libros y lecturas en Vera Cartonera: producción, circulación y apropiación de bienes culturales. **Revista +E** 12(16), jan-jun, 2022, p. 1-19

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying Cartilha 2010** – Projeto Justiça nas escolas. CNJ – Conselho Nacional de Justiça – Brasília – DF, 2010, p. 17

THIOLLENT. Michel, 1947. **Metodologia da pesquisa-ação/** Michel Thiollent. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

CAPÍTULO 4

O MERCADO COMO COMÉRCIO ESSENCIAL NO BRASIL: sequência didática para o ensino do português a venezuelanos em situação de refúgio

LEITÃO, Alex¹²

PEREIRA, Brenda¹³

JANSEN, Isabelle¹⁴

MONTEIRO, Yago¹⁵

PALAVRAS INICIAIS

Encontrar materiais didáticos dedicados ao ensino do português como segunda língua é uma tarefa desafiadora, haja vista a escassez de manuais de ensino disponíveis no mercado e a dificuldade de nos depararmos com livros didáticos que se aproximem de demandas da diversidade do público-alvo.

Ao longo da disciplina *Introdução a Multimeios do curso de licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL)*, estudantes, entre o terceiro e o quinto semestre, sentiram-se desafiados e estimulados a confeccionar o seguinte material didático: 'O mercado como comércio essencial no Brasil: sequência didática para o ensino do português a venezuelanos em situação de refúgio', direcionado a venezuelanos que estão em território brasileiro.

12 Universidade de Brasília. alexb.leitao@gmail.com

13 Universidade de Brasília. brendabritney411@gmail.com

14 Universidade de Brasília. isabellesantos055@gmail.com

15 Universidade de Brasília. yagobsb2001@gmail.com

A motivação para a confecção da referida sequência didática ocorreu ao percebermos que venezuelanos que vieram ao Brasil em situação de emergência apresentam dificuldades quando vão fazer compras em mercados. As atividades produzidas assumem a junção de três abordagens: a estruturalista, a comunicativa e a interacional, e foram confeccionadas levando em consideração o seguinte eixo teórico-metodológico: desenvolvimento de sequências didáticas, em consonância com Schneuwly e Dolz (2004).

Na seção 1 deste estudo, especificamos em que consiste nossa base teórico-metodológica e em que ponto nossa sequência didática se encontra. Na seção 2, apresentamos partes da nossa sequência didática, a fim de difundir e de divulgar a produção que estamos realizando na Universidade de Brasília como estudantes de graduação, instruídos e supervisionados por docentes do curso de PBSL. Por fim, na seção 3, apresentamos as considerações finais.

1 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A sequência didática que apresentamos teve como base teórico-metodológica o estudo e a aplicação da proposta feita por Schneuwly e Dolz (2004) referente a etapas para a construção de atividades didáticas. De acordo com os autores, a produção de materiais deve cumprir quatro etapas, a saber:

- i. Situação Inicial: definição do contexto e conhecimento do nível dos alunos, além de habilidades a serem adquiridas pelos estudantes e definição de objetivos de aprendizagem baseados em metas curriculares;
- ii. Situação Intermediária: proposta de sequência de atividades realizada pelos professores, escolha de recursos e de materiais de aprendizagem e início de avaliação formativa (atividades de revisão, por exemplo);

- iii Situação de Aprendizagem: planejamento de atividades com os estudantes, feedback de professores e de estudantes que utilizam o material didático e incentivo de reflexão sobre escolhas e estratégias de ensino e de aprendizagem e;
- iv. Situação Final: avaliações somativas, autoavaliação dos professores e dos estudantes e feedback final (planejamento de ajustes e de ações futuras).

Em conformidade com Marinho (2004) e com Bizarro (2010), nem sempre é possível cumprirmos com todas as etapas das sequências didáticas, uma vez que a entrada e a permanência em campo (sala de aula) são fatores fundamentais para o aprimoramento do material. Como a sequência didática que confeccionamos ainda não teve oportunidade de ser aplicada, contemplamos apenas as situações inicial e intermediária.

Cabe destacar que a proposta de sequenciamento didático leva em conta a noção de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), tendo em vista que a transposição de objetos/instrumentos didáticos facilita o processo de ensino e de aprendizagem, como sinalizam Machado e Cristovão (2006) e Paz e Stutz (2015). Apoiando-nos na direta relação entre os gêneros discursivos e as práticas sociais, elaboramos a referida sequência didática com o intuito de privilegiarmos, além do possível interesse do nosso público-alvo (realização de compras em um mercado), múltiplas inteligências (ARMSTRONG, 2001), dedicando-nos à elaboração de diferentes tarefas.

A construção simbólica das cores, juntamente com o posicionamento de elementos, leva em conta tendências socioculturalmente compartilhadas, como apontam Nobre e Nunes (2012). Assim sendo, a disposição dos elementos na página e as cores também foram estrategicamente pensadas por nós para a confecção da sequência didática.

2 PARTES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 'O MERCADO COMO COMÉRCIO ESSENCIAL NO BRASIL: sequência didática para o ensino do português a venezuelanos em situação de refúgio

A sequência didática 'O mercado como comércio essencial no Brasil: sequência didática para o ensino do português a venezuelanos em situação de refúgio' foi preparada para ser hospedada em ambiente virtual, e está em processo de formatação para fazer parte do repositório 'Material Discursivo Multimodal' da Universidade de Brasília, produto em construção do projeto de pesquisa 'Materiais didáticos multimodais para o ensino de línguas', sob a coordenação da professora Janaína Ferraz, disponível no domínio materialdiscursivomultimodal.com.

Os créditos de autoria da sequência didática são nossos, haja vista que os textos foram elaborados por nós e que as imagens e vídeos são de domínio público. Durante o processo de confecção da sequência didática, buscamos privilegiar tarefas que transcendessem a prática de estruturas linguísticas, adentrando em práticas comunicativas, com a intenção de, possivelmente, mobilizarmos recursos linguístico-discursivos, típicos da abordagem sociointeracional. Dito de outra forma, nosso foco são possíveis usos da língua na prática cotidiana em um mercado, de tal forma que buscamos elaborar atividades para que os/as estudantes façam questionamento, além de promover a interlocução a partir de demandas de gêneros discursivos.

A seguir, apresentamos e analisamos as seguintes partes da sequência didática 'O mercado como comércio essencial no Brasil: sequência didática para o ensino do português a venezuelanos em situação de refúgio': capa e breve análise de uma tarefa.

Figura 1 – Capa da sequência didática



Fonte: Capa elaborada por nós.

Na situação inicial, em consonância com Schneuwly e Dolz (2004), definimos o contexto (comércio essencial no Brasil), o público-alvo (venezuelanos adultos), o nível (básico) e os objetivos de aprendizagem (como escolher produtos essenciais em um mercado e pagá-los). Tal definição nos permitiu elaborar uma capa (Figura 1), na qual explicitamos nossa intencionalidade no plano verbal, além de mobilizarmos o campo

semântico proveniente do gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) realização de compras no mercado com a utilização de um carrinho de compras (artefato cultural típico de práticas brasileiras), aproximando-nos de possíveis necessidades de imigrantes em situação de refúgio no Brasil.

A transposição didática da imagem de um carrinho de compras potencializa o interesse do nosso público-alvo para aprender a fazer compras em mercados no Brasil. Essa instrumentalização de transposição didática (carrinho de compras na capa da sequência didática), nos termos de Machado e Cristovão (2006) e de Paz e Stutz (2015), assume a função de mobilizar ações no campo simbólico, haja vista que a necessidade de fazer compras impõe a realização de um trabalho linguístico-pedagógico de letramento (prática social).

Cabe ainda tecer algumas palavras no que se refere às cores presentes na capa que confeccionamos. Como apontam Nobre e Nunes (2012), são exemplos de comidas que compartilhamos na cor amarela: gordura vegetal, leite em pó, compostas, massas alimentícias, queijos, sorvetes e cerveja, entre outros alimentos. Assim, o amarelo, como fundo de capa, tem a intenção de dar visibilidade ao âmbito da alimentação, especialmente em relação à comida que compramos em mercados. Já o azul foi utilizado para contrastar com o fundo da capa, cor bastante comum em *layouts* alimentícios, segundo Nobre e Nunes (2012). A seguir, adentramos em uma atividade proposta pelo material didático.

Figura 2 – Atividade proposta pela sequência didática



Assista ao vídeo a seguir e depois comente com os seus colegas sobre as diferenças entre pagar as compras em algum mercado no seu país, e pagar as compras em algum mercado no Brasil.



Diálogo- Pagando as compras em um mercado



Agora, junte-se a um colega e juntos vocês irão encenar duas situações que ocorrem no mercado. A primeira situação será em um açougue, um de vocês fará o papel do açougueiro e o outro fará o papel do cliente. A segunda situação será no caixa do mercado, um de vocês fará o papel do atendente e o outro fará o papel do cliente. Juntos vocês deverão escrever o diálogo que irão utilizar em ambas as situações. Depois de ensaiar, apresentem-se para a turma.

Fonte: Atividade elaborada por nós.

Na situação intermediária do sequenciamento didático, em conformidade com Schneuwly e Dolz (2004), propusemos atividades, além de recursos multissemióticos para favorecer a comunicação e a interação. A figura 2 exemplifica uma das tarefas presentes em nossa sequência didática. Como podemos observar, solicitamos que os/as estudantes assistam a um vídeo, por meio de um *QR-code*, para que estabeleçam diferenças entre pagar as compras em um mercado em seu país e no Brasil. Em seguida, inspirados/as no vídeo, devem encenar situações típicas em dois ambientes possíveis de compras (açougue e mercado), atuando como profissionais ou como clientes.

Para a proposição das atividades mencionadas anteriormente, beneficiamo-nos da apresentação de alguns recursos semióticos, como o *print* de parte do vídeo em que ocorre a situação de compra e de venda em um mercado, além da disponibilização do *QR-code*. Junto ao plano verbal, disponibilizamos, ainda, ícones que indicam tarefas de fala e de escrita, privilegiando a prática de habilidades destinadas à aprendizagem do português como segunda língua.

Levando em consideração a noção de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), propusemos a transposição de um recurso audiovisual para a tarefa, dada a abrangência de assistirmos a vídeos pelo celular em nosso cotidiano. Tal abrangência tem o potencial de mobilizar ações no campo pedagógico, em consonância com Machado e Cristovão (2006) e com Paz e Stutz (2015). Com a atividade de simulação proposta, típica de práticas comunicativas, pretendemos, ainda, possibilitar que múltiplas inteligências (ARMSTRONG, 2001) se dediquem à produção da tarefa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da sequência didática “O mercado como comércio essencial no Brasil: sequência didática para o ensino do português a venezuelanos em situação de refúgio” representa um esforço significativo para suprir uma lacuna importante no ensino de língua portuguesa como segunda língua, especialmente para um público específico de venezuelanos em situação de refúgio no Brasil. Ao longo dessa sequência, abordamos não apenas aspectos linguísticos, mas também práticas comunicativas e interacionais relevantes para a integração desses sujeitos em um contexto tão vital como o mercado brasileiro.

Partindo de uma base teórico-metodológica fundamentada nas propostas de Schneuwly e Dolz (2004) sobre a construção de atividades didáticas, buscamos contemplar as etapas iniciais e intermediárias, definindo o contexto (ensino para venezuelanos em situação de refúgio no Brasil), objetivos de aprendizagem e atividades que favorecessem a interação e a comunicação (como é o caso da simulação de um diálogo em um açougue ou em um mercado). Reconhecemos, no entanto, que a aplicação prática dessa sequência didática é fundamental para seu aprimoramento e validação, aspecto que esperamos abordar em futuras pesquisas.

Um dos postos-chave dessa sequência didática é a sua adaptação às necessidades e interesses específicos dos alunos venezuelanos em situação de refúgio no Brasil. Por meio de atividades como a análise de vídeos e encenações de situações típicas de compras, procuramos não apenas ensinar aspectos linguísticos, mas também proporcionar uma imersão a práticas socioculturais no Brasil. Além disso, a consideração dos gêneros discursivos e da escolha de elementos semióticos (cores, ícones) foi essencial para a elaboração das atividades propostas, visando não apenas ao aprendizado da língua portuguesa, mas também ao

desenvolvimento de habilidades linguísticas relevantes para a vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BIZARRO, Michele. **Produção de Textos**: Reflexões e Práticas. Editora IBPEX, 2010.

MACHADO, A.; CRISTOVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (dis)curso**, v. 6, n.3, p. 547-573, 2006.

NUNES, A. C. Informação através da cor: a construção simbólica psicodinâmica das cores na concepção do produto. **Moda Palavra E-periódico**, v. 9, p. 63-72, 2012.

MARINHO, Rozimar C. **Texto, Contexto e Ensino de Língua Portuguesa**. Editora Cortez, 2004.

PAEZ, D.; STUTZ, L. (2015). Transposição didática de gêneros textuais. **IV Fórum das Licenciaturas/VI Encontro do PIBID/II Encontro PRODOCÊNCIA**, v. 1, p. 17-39, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CAPÍTULO 5

ENSINO DO PORTUGUÊS DO BRASIL PARA A DIVERSIDADE: construção das sequências didáticas Fronteiras abertas e Libras no consultório veterinário

CASTRO, Laryssa¹⁶

LEITÃO, Alex¹⁷

OLIVEIRA, Helionay C.¹⁸

DIAS, Silvia L.¹⁹

INTRODUÇÃO

A interseção de línguas em um mundo cada vez mais globalizado exige que educadores/as desenvolvam abordagens inovadoras e, conseqüentemente, sequências didáticas voltadas para a diversidade, para o ensino do português do Brasil como língua adicional. Assim sendo, este trabalho tem como objetivo apresentar duas atividades de sequências didáticas concebidas no âmbito da disciplina “Introdução a Multimeios” do curso de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) da Universidade de Brasília. As sequências, intituladas “Fronteiras abertas: curso de português intermediário como língua de acolhimento” e “Libras no consultório veterinário”, foram desenvolvidas por estudantes de graduação sob a orientação do professor da disciplina.

16 Universidade de Brasília. laryssaccc1234@gmail.com

17 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: alexb.leitao@gmail.com

18 Universidade de Brasília. helionayc@gmail.com

19 Universidade de Brasília. sil.leticiads@gmail.com

Essas sequências didáticas têm como públicos-alvo dois grupos distintos: imigrantes e refugiados falantes de espanhol, no caso da primeira, e médicos veterinários que necessitam adquirir competências em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para proporcionar atendimento humanizado em seus consultórios, no caso da segunda. Essa diversidade de públicos-alvo destaca a relevância de nos dedicarmos à construção de sequências didáticas flexíveis e voltadas para as necessidades específicas de cada grupo.

A base teórico-metodológica que embasa a construção dessas sequências didáticas se fundamenta em princípios da multimodalidade, com ênfase na Integração Multimodal e na Composição Espacial, alinhando-se com a abordagem proposta por Baldry e Thibault (2006). A utilização desses princípios permite uma abordagem interdisciplinar e eficaz na construção de materiais didáticos que atendam às demandas de contextos diversos e, ao mesmo tempo, promovam a difusão da língua portuguesa.

Por meio deste artigo, pretendemos explorar como essas sequências didáticas contribuem para o processo de difusão da língua portuguesa em contextos diversos e, ao mesmo tempo, evidenciam o papel do docente do curso de PBSL na criação de materiais pedagógicos específicos para fins particulares. Essa pesquisa não apenas amplia o escopo do ensino de línguas, mas também destaca a importância do PBSL como veículo de inclusão e de apoio às necessidades linguísticas e culturais de diferentes públicos.

1 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: princípios de integração multimodal e de composição espacial na construção de materiais

Nesta seção, exploramos os princípios de Integração Multimodal e de Composição Espacial aplicados ao desenvolvimento de materiais didáticos destinados ao ensino de português como língua adicional. A natureza dinâmica e interconectada desses princípios é fundamental para criarmos materiais pedagógicos que tenham como interesse atender demandas socioculturais de nossos públicos-alvo.

A abordagem pedagógica baseada no princípio de Integração Multimodal, em consonância com Baldry e Thibault (2006), reconhece a riqueza de recursos que podem ser explorados para aprimorar o processo de aprendizagem de línguas. Ao combinar modalidades como texto escrito, áudio, vídeo e elementos visuais, os materiais didáticos se tornam densamente multimodais. Para o ensino do português como língua adicional, como pontua Pinheiro (2007, p. 57), o princípio da Integração Multimodal “confere unidade semiótica e coerência ao texto multimodal”. Por conseguinte, a inclusão de vídeos de situações cotidianas, de músicas brasileiras, de imagens e de sonoridades pode nos permitir, de maneira coerente, adensarmos nosso olhar para um potencial de significação multimodal, em consonância com Matthiessen (2009), o que implica compreensão mais profunda e autêntica da língua.

A Integração Multimodal não se limita apenas à combinação de diferentes modos, mas também promove a interação e a complementaridade entre eles, como explica Ferraz (2011). Os estudantes podem, por exemplo, assistir a um vídeo de diálogo em português, enquanto têm acesso a transcrições e a legendas, o que fortalece tanto a compreensão auditiva quanto a leitora. Essa abordagem multifacetada focaliza diferentes preferências de aprendizado dos/as estudantes, permitindo que o ensino seja personalizado.

Já o princípio de Composição Espacial, como pontuam Baldry e Thibault (2006), desempenha um papel crítico na organização eficaz de materiais didáticos. A disposição de elementos visuais e textuais nas páginas dos livros, nos *sites* ou em ambientes digitais, impacta a forma como os/as estudantes interagem com o conteúdo. No contexto do ensino da língua portuguesa, o princípio de Composição Espacial pode ser empregado para facilitar a navegação e a compreensão do texto, visualmente representados como conjuntos ou disjuntos, como sinalizam Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]).

Outro exemplo prático da aplicação do Princípio de Composição Espacial é a criação de guias de estudo visualmente atraentes, com tópicos organizados hierarquicamente, cores que destacam elementos-chave e ícones que direcionam estudantes para atividades interativas. A organização espacial, de acordo com Nascimento (2011), pode também refletir aspectos culturais, como a estrutura de uma carta formal em português, permitindo que os/as estudantes se familiarizem com convenções culturais enquanto aprendem o idioma.

Além disso, a Composição Espacial pode ser usada para criar materiais acessíveis a públicos com diferentes necessidades, como aqueles com deficiência auditiva. Uso de *links* ou de *QR codes* direcionadores a *podcasts*, a vídeos, a interações em Libras, além de recuos e de entrelinhas, como apontam Koch e Elias (2009), tornam, potencialmente, nossos materiais didáticos mais inclusivos e acessíveis a todos/as.

A aplicação dos princípios de Integração Multimodal e de Composição Espacial na construção de materiais didáticos para o ensino do português como língua adicional é fundamental em um mundo cada vez mais conectado com outras instâncias linguísticas que transcendem o plano verbal. Esses princípios não apenas tornam o processo de aprendizagem mais envolvente, mas também se alinham com a diversidade de públicos-alvo e de suas necessidades específicas, tornando o ensino do português mais eficaz e inclusivo.


2 MOSTRA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS **‘FRONTEIRAS ABERTAS: curso de português intermediário como língua de acolhimento’ e** **‘Libras no consultório veterinário’**

Nesta seção, apresentamos e analisamos duas atividades de sequências didáticas desenvolvidas na disciplina “Introdução a Multimeios” do curso de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) da Universidade de Brasília. Essas sequências, intituladas “Fronteiras abertas: curso de português intermediário como língua de acolhimento” e “Libras no consultório veterinário”, representam o resultado do nosso esforço colaborativo para a construção de materiais didáticos atrativos para os nossos públicos-alvo.


Apesar de apresentamos apenas uma atividade, desenvolvemos sequências didáticas que estão em fase de edição para fazer parte do repositório ‘Material Discursivo Multimodal’ da Universidade de Brasília, disponível em materialdiscursivomultimodal.com. Tal repositório tem abrangência nacional e é coordenado pela professora Janaína Ferraz, que conduz o projeto de pesquisa ‘Materiais didáticos multimodais para o ensino de línguas’.


Cabe acrescentar que, como as sequências didáticas ainda serão aplicadas a imigrantes e refugiados falantes de espanhol e a médicos veterinários que necessitam adquirir competências em Libras para proporcionar atendimento humanizado em seus consultórios, poderemos fazer ajustes do material a partir do feedback tanto dos/as aprendizes quanto dos/as professores/as. A propósito, o repositório “Material discursivo Multimodal” apresenta a possibilidade de recebermos sugestões para possíveis alterações do material didático.


Figura 1: Atividade da sequência didática “Fronteiras abertas: curso de português intermediário como língua de acolhimento”



Você já se perguntou o que o Brasil representa para você? Assista ao vídeo do Dia Mundial do Refugiado de 2018 para realizar a atividade a seguir.








O Brasil para mim é tipo uma mãe. Coração do mundo.

Imagem: Dia Mundial do Refugiado 2018 | O que vocês acham do Brasil?
Vídeo do Youtube

Após assistir ao vídeo, reflita sobre os relatos realizados. Vamos realizar na nossa turma um vídeo semelhante, direcionado às pessoas que no futuro imigrarão para o Brasil.



Vocês poderão trabalhar em duplas para facilitar a gravação, mas todos os alunos terão que ter seus relatos individuais. Não é necessário relatar apenas aspectos positivos da sua vinda para o Brasil, mas também as dificuldades que enfrentaram ou enfrentam.



Fonte: Tarefa elaborada por nós.

A atividade da Figura 1 foi elaborada com o intuito de atender a imigrantes e refugiados falantes de espanhol, proporcionando uma abordagem imersiva para o aprendizado do português do Brasil como segunda língua. Em observância ao Princípio de Integração Multimodal, a atividade apresenta diversos recursos semióticos potencializadores do processo de aprendizagem, entre os quais podemos citar: balões com personagem conversando com o/a aprendiz, *print* de imagem de vídeo, *QR-code*, frase com transcrição, ícones sinalizadores da prática (auditiva).

Ao combinar modalidades como texto escrito, áudio, vídeo e elementos visuais, a atividade proposta se torna, multimodalmente, densa, conferindo unidade semiótica para as tarefas, de tal forma que conseguimos visualizar e compreender a tarefa como um conjunto integrado, coerente, em consonância com o Princípio de Integração Multimodal. Como os recursos semióticos mencionados têm como objetivo a compreensão audiovisual dos/as aprendizes, além de propor a confecção de vídeos direcionados a futuros/as imigrantes, a tarefa confere coerência à unidade semiótica, partindo de um exemplo (audiovisual) para a produção de um vídeo.

A inclusão de vídeos, de falas, de imagens e de sonoridades adensa nosso olhar, de maneira integral, para o potencial de significação multimodal da tarefa, aproximando-nos do uso da língua. A disposição de elementos visuais e textuais, em conformidade com o princípio de Composição Espacial, facilita a navegação e a compreensão do texto, visualmente lidos de cima para baixo, da esquerda para a direita. Em outras palavras, a organização dos tópicos e do sequenciamento didático da atividade direciona ações dos/as estudantes, refletindo aspectos culturais do modo como lemos atividades didáticas.

Figura 2: Atividade da sequência didática
“Libras no Consultório Veterinário”



ATIVIDADE

Acesse o Hand Talk com auxílio do QR Code e monte frases usuais no consultório veterinário, em libras, com os pronomes pessoais.



EU

ELE/ELA

VOCÊ

NÓS

Quais frases você construiu com os pronomes pessoais em primeira pessoa?

Fonte: Tarefa elaborada por nós.

A atividade da Figura 2 é direcionada a médicos veterinários que necessitam adquirir competências em Libras, com o intuito de oferecer atendimento humanizado em seus consultórios. Alinhada ao princípio de Integração Multimodal, a atividade propõe diferentes recursos semióticos de maneira articulada, tais como: ícone em Libras, *QR-code*, plano verbal, espaço para escrita, predomínio das cores azul e amarela (típicas de empresas que oferecem serviços veterinários no Brasil, como a 'Petz').

Tais elementos visuais tornam a atividade multimodal densa, além de conferir unidade semiótica e coerência à tarefa. Na atividade proposta, a Integração Multimodal não se limita apenas à combinação de recursos, mas também à articulação semiótica promotora de ações (aprender Libras). Como a tarefa permite que os/as estudantes construam suas próprias frases a partir do *Hand Talk*, o ensino torna-se personalizado, fortalecendo a integração dos recursos semióticos com os interesses de cada aprendiz.

Em conformidade com o princípio de Composição Espacial, a atividade desempenha um papel crítico (ensino de Libras para a oferta humanizada em consultórios veterinários), dispondo de elementos visuais e textuais que impetram ações voltadas para uma aprendizagem que, apesar de ser guiada, não coage ações do/a aprendiz, haja vista que dispomos de um *QR-code* com instruções para a realização de frases.

Cabe destacar que a escolha do auxílio do *QR-code* visa à leitura tanto de estudantes ouvintes quanto de estudantes surdos/as, com o intuito de promover a inclusão (por meio da Libras) durante a execução do *Hand Talk*, o que fortalece a ideia de confecção de materiais didáticos acessíveis a públicos com diferentes necessidades, interesse do princípio de Composição Espacial.

3 CONCLUSÃO

Neste estudo, apresentamos duas atividades das sequências didáticas “Fronteiras abertas: curso de português intermediário como língua de acolhimento” e “Libras no consultório veterinário”, como exemplos práticos de como a aplicação dos princípios da Integração Multimodal e da Composição Espacial podem ser aplicados para atender a públicos-alvo distintos e a suas necessidades específicas, contribuindo para o ensino da língua portuguesa a refugiados falantes de espanhol e da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Considerando a elaboração da atividade 1, a aplicação do Princípio de Integração Multimodal se revela fundamental, proporcionando uma experiência densa e coerente ao combinar diversos recursos semióticos, desde balões de diálogo até *QR-codes* e elementos audiovisuais. Essa integração não só favorece a compreensão dos/as aprendizes, mas também tem o potencial de preparar para a produção de conteúdo próprio, como vídeos direcionados a futuros imigrantes. A disposição espacial dos elementos textuais e visuais, seguindo o Princípio de Composição Espacial, facilita a navegação, além de refletir aspectos culturais relevantes para o processo de leitura e de compreensão textual.

Em relação à atividade 2, ao incorporar elementos visuais e textuais alinhados aos princípios de Integração Multimodal e de Composição Espacial, a tarefa não só facilita a aprendizagem de Libras, mas também promove a inclusão de forma eficaz. A personalização do ensino, por meio da construção de frases individuais com o *Hand Talk*, por exemplo, fortalece o engajamento dos/as aprendizes e demonstra um compromisso genuíno com a oferta de atendimento humanizado em consultórios veterinários. A presença do *QR-code* como um recurso de acessibilidade ressalta ainda mais o caráter inclusivo e acessível da atividade, contribuindo para a criação de materiais didáticos que atendam às diversas necessidades do público-alvo.

REFERÊNCIAS

- BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. **Multimodal Transcription and Text Analysis**: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course. London: Equinox, 2006.
- FERRAZ, J. A. Síntese do referencial de trabalho multimodal para o ensino de PBLA. In: FERRAZ, J. A. **A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua**: novas perspectivas discursivas críticas. 2011. 200f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London/New York: Routledge, 2006 [1996].
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2009). Multisemiosis and context-based register typology. In: VENTOLA, E.; GUIJARRO, A. J. M. (org.). **The World Told and the World Shown**: Multisemiotic Issues. London: Palgrave Macmillan, p. 11-38.
- NASCIMENTO, R. G. *et. al.* Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, v.14, n.2, p. 529-552, 2011.
- PINHEIRO, V. S. **Analizando significados de capas da revista Raça Brasil**: um estudo de caso à luz da Semiótica Social. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CAPÍTULO 6

CONSTRUINDO PONTES COM O PORTUGUÊS DO BRASIL: sequências didáticas destinadas a pequenos indígenas e a serviços de emergência

AQUINO, Regina²⁰

RIBEIRO, Cristiana²¹

OLIVEIRA, Maria Fátima²²

GOMES, Ana Luiza²³

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas é uma disciplina complexa, moldada por teorias pedagógicas e estratégias linguístico-educacionais que buscam atender às necessidades de públicos diversos e multiculturalmente heterogêneos. No contexto do Brasil, uma nação conhecida por sua rica diversidade cultural e linguística, o desafio de ensinar o idioma português a grupos tão distintos, como estudantes indígenas e jovens imigrantes de língua espanhola, requer abordagens gramaticais inovadoras e sensíveis à pluralidade de contextos (multi)linguísticos.

Este trabalho tem como objetivo apresentar atividades de duas sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) desenvolvidas no âmbito da disciplina “Introdução a Multimeios” do curso de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) da Universidade de Brasília. As

20 Universidade de Brasília. reginaaquinoagido@gmail.com

21 Universidade de Brasília. crissasirilopes@gmail.com

22 Universidade de Brasília. mmarquesof@gmail.com

23 Universidade de Brasília. analuizamartins1617@gmail.com

sequências, intituladas “Português do Brasil para pequenos indígenas” e “Serviços de emergência: salvando vidas”, são parte de um processo de sistematização de atividades preparadas para o ensino da língua portuguesa, direcionadas a públicos-alvos diversificados.

Tais públicos compreendem dois grupos distintos: primeiro, estudantes indígenas com idades entre 6 e 7 anos; segundo, imigrantes jovens e adultos falantes da língua espanhola. São dois grupos que compartilham poucas semelhanças linguísticas e culturais, mas que, por sua vez, ilustram a complexidade do ensino de uma segunda língua em um ambiente multicultural.

Nossa escopo teórico-metodológico se baseia em princípios da sistematicidade, da interatividade e da heterogeneidade, como propostos por Vieira (2019). A sistematicidade refere-se à organização lógica e estruturada do conteúdo de ensino, garantindo que os tópicos gramaticais sejam apresentados de forma coerente e progressiva. A interatividade enfatiza a importância da negociação ativa e da colaboração entre os pares, permitindo que pratiquem a língua em situações cotidianas. A heterogeneidade reconhece a diversidade de origens linguísticas e culturais dos/as estudantes, adaptando o ensino para atender às suas necessidades individuais.

Acreditamos que nossas sequências didáticas têm o potencial de promover discussões essenciais sobre a criação de materiais de ensino que valorizem conexões entre a gramática e o aprendizado da língua portuguesa, com ênfase no trabalho realizado no âmbito do sistema linguístico, da interação entre pares e da diversidade linguística. Ao compartilhar nossas experiências e resultados, esperamos inspirar novas abordagens que respeitem a diversidade cultural e linguística, contribuindo para um ensino de línguas inclusivo e eficaz.

1 **ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO:** entre a sistematicidade, a interatividade e a heterogeneidade

O ensino português do Brasil como língua adicional envolve uma série de desafios, especialmente quando consideramos públicos-alvos diversificados, em conformidade com Gaydeczka e Brito (2017), como é o caso de estudantes indígenas com idades entre 6 e 7 anos e de imigrantes jovens e adultos falantes da língua espanhola. Nesse contexto multifacetado, é imperativo que se adotem posicionamentos voltados para o ensino da gramática que considerem a complexidade do processo de aprendizagem/aquisição de outra língua.

Nesta seção, discutimos os eixos da sistematicidade, da interatividade e da heterogeneidade propostos por Vieira (2019) como base teórico-metodológica para o ensino da gramática do português do Brasil. Argumentamos a favor da utilização dos seguintes eixos na construção de sequências didáticas que atendam a necessidades específicas dos nossos públicos-alvos:

1.1 **Sistematicidade**

A sistematicidade, como propõe Vieira (2019), refere-se à organização e à estruturação do conteúdo de ensino. No contexto do ensino da gramática do português do Brasil como língua adicional, isso implica a apresentação lógica e progressiva de tópicos gramaticais. A sistematicidade é crucial para garantir que estudantes compreendam princípios subjacentes à gramática, em consonância com Pilati (2017).

A utilização da sistematicidade em nossos materiais didáticos envolve a seleção criteriosa de tópicos gramaticais, sua apresentação em uma sequência lógica e a integração desses tópicos com situações cotidianas. Isso permite que os/as estudantes reflitam sobre a gramática

como uma ferramenta prática para expressar suas ideias e para interagir em diferentes contextos.

1.2 Interatividade

A interatividade é outro eixo fundamental destinado ao ensino da gramática. Ela enfatiza, como explica Vieira (2019), a construção e a negociação entre os pares. Para o ensino da gramática do português do Brasil como língua adicional, a interatividade implica que estudantes não apenas recebam informações, mas que as apliquem em situações da vida cotidiana, como explica Antunes (2014).

O eixo da interatividade, em nossos materiais didáticos, envolve a criação de atividades que incentivem estudantes a usar a gramática em situações cotidianas, em discussões e em projetos de grupo. Isso não só fortalece sua compreensão prática da língua, mas também potencializa sua motivação para aprender, tornando o processo de ensino significativo.

1.3 Heterogeneidade

Como explica Vieira (2019), a heterogeneidade reconhece a diversidade de origens linguísticas e culturais de nossos/as estudantes e enfatiza a adaptação do ensino para atender a necessidades subjetivas. No nosso caso, isso significa reconhecer diferenças linguísticas entre estudantes indígenas e imigrantes de língua espanhola, buscando adaptar o ensino para atender às suas expectativas.

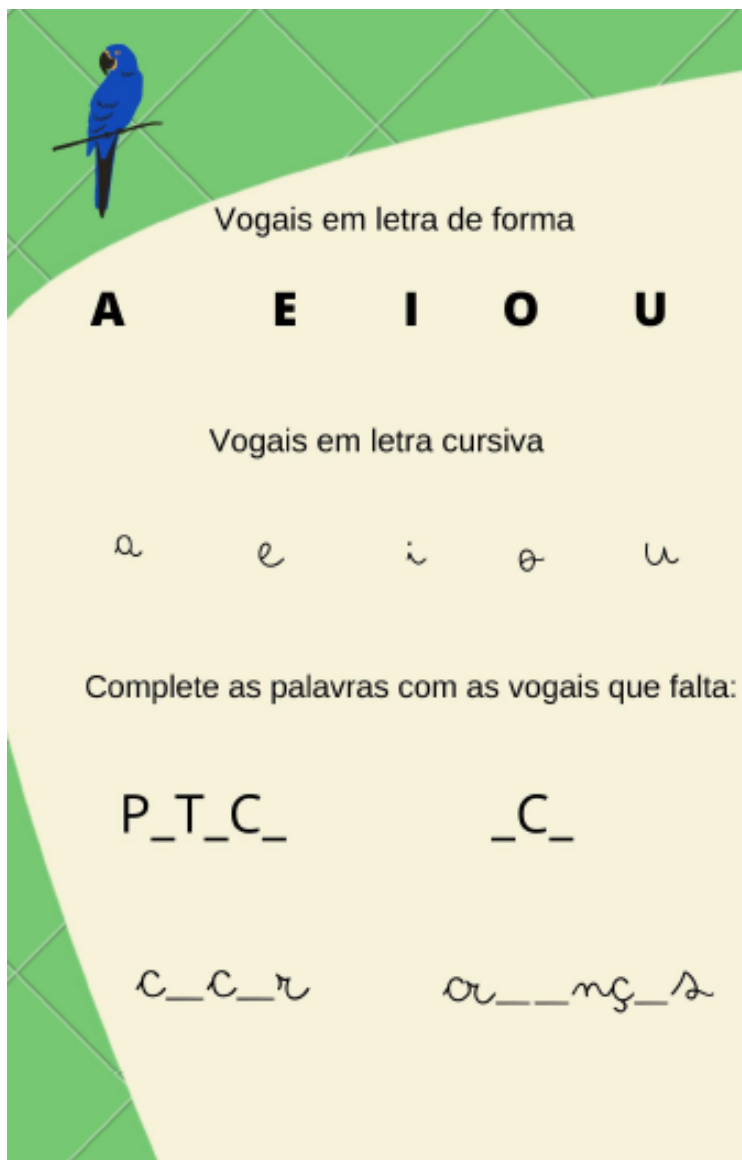
A incorporação da heterogeneidade em nossos materiais didáticos envolve a criação de recursos que reconheçam e que valorizem diferentes experiências linguísticas dos/as estudantes, em conformidade com Martins, Vieira e Tavares (2014). Isso pode incluir exemplos que relacionam o português do Brasil a suas línguas maternas, bem como a consideração de estratégias de ensino que atendam às diferentes necessidades de aquisição de língua.

Os eixos da sistematicidade, da interatividade e da heterogeneidade formaram a base teórico-metodológica para a construção de tarefas gramaticais em ambas as sequências didáticas. Tais sequências encontram-se em fase de edição final para serem hospedadas em ambiente virtual de abrangência nacional, com o intuito de comporem o repositório ‘Material Discursivo Multimodal’ da Universidade de Brasília, disponível no domínio materialdiscursivomultimodal.com, sob a coordenação da professora Janaína Ferraz (condutora do projeto de pesquisa ‘Materiais didáticos multimodais para o ensino de línguas’). Vale salientar que, como as sequências didáticas ainda serão aplicadas a estudantes indígenas entre 6 e 7 anos de idade e a imigrantes jovens e adultos falantes da língua espanhola, poderá haver ajustes no domínio virtual mencionado, facilmente editado pelos/as autores/as.

2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE TAREFAS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ‘PORTUGUÊS DO BRASIL PARA PEQUENOS INDÍGENAS’ E ‘SERVIÇOS DE EMERGÊNCIA: salvando vidas’

Nesta seção, apresentaremos duas sequências didáticas, intituladas “Português do Brasil para pequenos indígenas” e “Serviços de emergência: salvando vidas”. Cabe ressaltar que, como mostra, apresentamos e analisamos apenas uma atividade de cada sequência, a fim de explorarmos diferentes eixos de ensino da gramática.

Figura 1 – Atividade da sequência didática
'Português do Brasil para pequenos indígenas'



Vogais em letra de forma

A E I O U

Vogais em letra cursiva

a e i o u

Complete as palavras com as vogais que falta:

P _ T _ C _ _ C _

c _ c _ r a _ _ n g _ s

Fonte: Tarefa elaborada por nós.

A atividade que apresentamos na Figura 1 se concentra no eixo da sistematicidade e da heterogeneidade, focalizando a organização sistêmica de grafia das palavras em caixa alta e em cursiva. O processo de reconhecimento das letras e dos sons das palavras (sistema), partindo das especificidades do contexto desses/as estudantes - indígenas em fase de alfabetização tanto na língua materna como no português como língua adicional -, é potencializado pelo eixo da heterogeneidade, haja vista a utilização de recursos multissemióticos (cores, imagens, ícones) motivadores do processo de letramento formal desses/as aprendizes.

Destacamos, também, que os termos que devem ser completados em caixa alta 'PETECA' e 'OCA', bem como os em caixa baixa 'crianças' e 'caçar', foram apresentados e explorados em atividade lúdica anterior. Dito de outra forma, os termos são artefatos culturais já conhecidos dos/as estudantes, mobilizando ações de encaixe de letras para a construção de palavras. Os espaçamentos entre as vogais e entre os termos a serem completados também foram, propositalmente, pensados, haja vista a necessidade de ampliação de visualização dos blocos (vogais minúsculas e maiúsculas) e dos termos que carecem de vogais.

Com o intuito de organizar o sistema de letras e termos, utilizamos as cores bege e verde na composição do fundo da atividade. Na parte superior esquerda, inserimos a imagem de uma arara-azul, espécie típica de regiões como a Floresta Amazônica e o Cerrado brasileiro. As flores e a ave formam um cenário que remete, em certa medida, a elementos naturais: o verde evoca a vegetação, o bege sugere a terra, e a arara representa a fauna característica desses biomas.

Figura 2 – Atividade da sequência didática
 “Serviços de emergência: salvando vidas”

Atividade 6



Dinâmica em dupla

Avaliem a imagem que fornecemos no próximo quadro. Vamos simular um pedido de ajuda junto aos serviços do SAMU (192). A partir do QR code ouça o áudio.

Agora, de acordo com as informações que você recebeu e a sugestão que disponibilizamos a seguir, desenvolvam um script com suas falas que os auxiliará na apresentação de uma esquete simulando um pedido de ajuda.



Fonte: Tarefa elaborada por nós.

A sequência didática “Serviços de emergência: salvando vidas” tem como propósito auxiliar estudantes sobre procedimentos e recursos disponíveis nos serviços de emergência ofertados no Brasil. A atividade que apresentamos na Figura 2 aborda o eixo gramatical da interatividade, com o intuito de promover a negociação entre os pares, mobilizando ações voltadas para o uso dos serviços de emergência.

De acordo com a tarefa, os/as estudantes devem se organizar em duplas para que, a partir da imagem de um acidente entre uma moto e um carro e das instruções de pedido de ajuda disponíveis no *QR-code*, desenvolvam um roteiro com suas falas, buscando simular um pedido de ajuda. Tal roteiro pode ser guiado por algumas expressões formulaicas típicas de uma conversa por telefone, como: “192, Samu, bom dia! Como posso ajudar?”; “Bom dia, acabo de presenciar um acidente...”; “Você pode fazer a descrição do acidente para mim?” “Qual é o endereço?”; “Como ponto de referência, tem um/a...”, entre outras expressões.

Para a apresentação dessa atividade, além de explicitarmos no plano verbal que a tarefa deve ser realizada em dupla, dispusemos de um ícone que faz referência a atividades voltadas para a expressão oral em pares. Com essa tarefa, além de prepararem um roteiro de diálogo (prática da habilidade escrita), os/as aprendizes devem fazer uma escuta atenta ao áudio para se beneficiarem de expressões formulaicas (prática de compreensão auditiva), a fim de apresentarem (prática oral) o diálogo. A complexidade de habilidades integradas para a execução da atividade mobiliza, conseqüentemente, a negociação entre os pares, ou seja, o eixo gramatical da interatividade.

3 CONCLUSÃO

O ensino de línguas é uma tarefa complexa, particularmente em um país tão diversificado como o Brasil, que abriga uma riqueza de culturas e de línguas. Neste estudo, apresentamos atividades das sequências didáticas “Português do Brasil para pequenos indígenas” e “Serviços de emergência: salvando vidas”, desenvolvidas com o objetivo de atender a dois grupos distintos de aprendizes. Essas sequências representam um esforço para abordar a complexidade do ensino de uma segunda língua em contextos diversificados.

Nossas atividades das sequências didáticas se fundamentam nos eixos da sistematicidade, da interatividade e da heterogeneidade, de acordo com Vieira (2019). Em nossas sequências, a sistematicidade permitiu uma organização lógica do conteúdo, garantindo que tópicos gramaticais fossem apresentados de forma progressiva. A interatividade promoveu a participação ativa dos alunos, incentivando a aplicação prática da língua em situações cotidianas. A heterogeneidade reconheceu e valorizou a diversidade linguística.

Sobre a tarefa da sequência didática “Português do Brasil para pequenos indígenas”, analisamos os eixos da sistematicidade e da heterogeneidade, atendendo às necessidades específicas dos/as estudantes indígenas em processo de alfabetização. Ao explorar a organização sistêmica da grafia das palavras em caixa alta e em cursiva, e ao utilizar recursos multissemióticos como cores, imagens e ícones, a atividade se revela como um estímulo significativo para o desenvolvimento do letramento formal.

Em relação à atividade analisada da sequência didática “Serviços de emergência: salvando vidas”, há o predomínio do eixo gramatical da interatividade. A complexidade das habilidades exigidas (compreensão auditiva, produção escrita e expressão oral) nessa atividade promovem não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a colaboração

e a interação entre os estudantes, enriquecendo sua aprendizagem de maneira significativa.

Acreditamos que nossas sequências didáticas têm o potencial de inspirar abordagens de ensino que respeitem a diversidade cultural e linguística do Brasil. Nossa esperança é que este trabalho incentive investigações e propostas de sequências didáticas que conciliem os eixos da sistematicidade, da interatividade e da heterogeneidade, a fim de construirmos uma sociedade mais inclusiva pelo domínio de diferentes perspectivas gramaticais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando 'o pó das idéias simples'**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo, Parábola, p. 69-82, 2017.

MARTINS, M.; VIEIRA, S.R; TAVARES, A. **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes, 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: J. Dolz e B. Schneuwly (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

VIEIRA, 2019. Ensinando gramática em três eixos: conectivos e conexão de orações. **Anais do II Seminário do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações**. v. 1, n. 2. Niterói: Letras da UFF, 2019.

CAPÍTULO 7

LUGARES DE MEMÓRIA E PAISAGENS LINGÜÍSTICAS: uma proposta de reflexão teórica no contexto de ensino de alemão

KUHLMANN, Mariana²⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo está fundamentado no bojo dos estudos linguísticos, sem se restringir a uma perspectiva de estudos essencialmente “lingualista”. Melo-Pfeifer e Simões (2014) afirmam que uma perspectiva lingualista é aquela que valoriza essencialmente o texto como objeto de estudos, sem se debruçar sobre outras possibilidades de composição de corpus.

Basilar a esse enfoque teórico-metodológico não-lingualista é o conceito de métodos visuais. Os métodos visuais permitem a análise linguística dentro de um complexo semiótico e multimodal relativizado em diálogo com elementos linguísticos e textuais (Jaworski e Thurlow, 2010). Um corpus assim perfilado, contempla cartazes, placas, colagens e outras manifestações pictóricas que se encontram na Paisagem Linguística.

Por essa razão, abordaremos inicialmente uma discussão sobre Paisagens Linguísticas enquanto um repositório de referências sociais que consituem Lugares de Memória que podem ser revisitados como uma prática pedagógica de sensibilização linguística. Por fim, será apresentado um estudo de caso com o objetivo de demonstrar a

24 Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
mariana.kuhlmann@usp.br

aplicabilidade das Paisagens Linguísticas como Lugares de Memória nesse contexto de atuação nas salas de aulas de alemão como língua estrangeira. Para fundamentar a presente discussão, assume-se que é de responsabilidade das práticas pedagógicas preservar a memória cultural e estimular a reflexão crítica.

1 PAISAGENS LINGUÍSTICAS E NARRATIVAS SOCIAIS

Melo-Pfeifer e Simões (2017) afirmam que os métodos visuais consistem no emprego de desenhos, retratos, cartazes, colagens, imagens e outras representações da mesma natureza que viabilizam tanto o acesso à dimensão cognitiva dos fenômenos linguísticos quanto ao contexto sociopolítico em que eles estão inseridos. Entre os encaminhamentos de estudos mais consolidados, está o que elege as chamadas Paisagens Linguísticas como foco de discussão.

As Paisagens Linguísticas consistem num conjunto de representações visuais que compõem visualmente o espaço social e que manifestam discursos vinculados a políticas públicas, hierarquias e estatutos. As Paisagens Linguísticas, conforme Carvalho e Marques (2019) postulam, são um sofisticado produto cultural, fruto de ideologias humanas que se apropriam intencional, material e/ou imaterialmente do território e refletem modos de vida específicos.

Portanto, elas manifestam experiências e saberes, mas também discursos impositivos que atendem a determinados interesses de ordem sociopolítica. Melo-Pfeifer e Lima-Hernandes (2020) observam que apesar de ser notável uma alta concentração de estudos que abordam questões relacionadas a estudos do bilinguismo e multilinguismo social, há progressivamente uma movimentação dos interesses de pesquisa focados em paisagens linguísticas para outras fronteiras de estudos.

Essa movimentação rumo a outros campos temáticos, pautados nas linhas do interacionismo simbólico e da organização de discursos sociais. As autoras ainda explanam que essa diversificação de encaminhamentos é impulsionada pela crescente atenção ao espaço social e à sua apreensão subjetiva pelos sujeitos que o habitam. Por essa razão, o foco dos estudos linguísticos tem se tornado cada vez mais sensível e atento à sinalização urbana em diferentes contextos e em como ela representa determinadas práticas sociais.

O desafio que se coloca nesse horizonte de análise consiste em encontrar qual respaldo teórico é adequado para uma investigação baseada em Paisagens Linguísticas que esteja direcionada ao estudo e mapeamento diacrônico de discursos no âmbito do ensino de línguas. Por essa razão, é pertinente reconhecer as Paisagens Linguísticas como Lugares de Memória que podem ser revisitados no contexto de ensino e aprendizado de alemão.

2 LUGARES DE MEMÓRIA E O ENSINO DE ALEMÃO

A memória social de um grupo é composta por representações e conhecimentos documentados que são socializados e institucionalmente preservados. Para Halbwachs (1990), em suas reflexões sobre os coletivos, a memória atua numa dimensão social nos processos históricos. Ela constitui um reduto de objetos culturais, discursos e práticas que registra com legitimidade momentos históricos ao preservar determinados valores e discursos que possibilitam dialogicamente a reflexão sobre o contexto atual.

Além disso, ao estar ancorada em documentos e outros registros históricos, a Memória Social é o meio pelo qual discursos e objetos culturais transitam, atravessando a Paisagem Linguística em um determinado contexto e momentos históricos e constituindo os chamados Lugares de Memória (Schmidt e Mahfoud, 1993).

Esses documentos além de legitimar que discursos e práticas sociais ocorreram em um dado momento histórico, servem de referência também para refletir sobre discursos e práticas sociais que os sucederam e que se presentificam. Por essa razão, a Memória Social repousa nos Lugares de Memória, já que que eles oferecem espaço para preservação e a (re)visitação de registros escritos e/ou gráficos que constituem uma narrativa social que pode ser constatada e mapeada.

Nora (1984) explana que os lugares de memória são espaços construídos e impregnados intencionalidade e que podem ser caracterizados conceitualmente por meio de três aspectos:

- 1) são lugares materiais que permitem com que a memória social seja sensorialmente apreendida;
- 2) são lugares funcionais, pois assumem a função de resguardar memórias coletivas;
- 3) são lugares simbólicos onde a memória coletiva é expressa e revelada.

Embora sejam pontualmente situados, os lugares de memória não devem ser compreendidos como instâncias inertes. Os sentidos atribuídos a eles variam. Conforme Badstübner-Kizik (2015) reconhece, os lugares de memória são pontos de referência no quais se presentificam práticas e discursos sociopolíticos e que proporcionam a experiência empírica do sujeito histórico em relação a esses discursos e práticas.

Badstübner-Kizik (2015) ainda afirma que ao revisitar um Lugar de Memória, seja materialmente por meio de uma visita física a um monumento histórico, ou imaterialmente por meio da contemplação de um item extraído da Paisagem Linguística, surge a oportunidade para que os atores engajados no ensino-aprendizagem de uma língua possam refletir sobre os processos que atravessaram e possibilitaram – ou impossibilitaram – a disseminação dessa língua em determinados

momentos históricos. Esse exercício de reflexão linguística ativa sentidos e torna a aquisição linguística mais complexa e significativa.

No contexto do ensino de língua alemã como língua adicional no Brasil, há uma série de estudos que demonstram a pertinência de estimular o uso dos Lugares de Memória em sala de aula. Esse movimento de mobilização acadêmica pode ser verificado em Uphoff (2018) e Wielsch (2021), por exemplo, que demonstram como os discursos de memória ao serem socializados em sala de aula contribuem para a formação linguística e desenvolvem no sujeito uma compreensão crítica mais aprofundada do processo do qual ele faz parte.

No entanto, o desafio que se presentifica consiste em justamente trazer o que se constata teoricamente para o âmbito das práticas pedagógicas e em buscar possibilidades metodológicas que viabilizem o resgate desses Lugares de Memória. Embora tais práticas pedagógicas sejam promissoras, percebe-se que ainda é preciso fomentar a conscientização tanto do corpo docente quanto discente acerca delas.

A seguir, propomos um estudo de caso que demonstra a aplicabilidade do uso de imagens das Paisagens Linguísticas com vistas a promover práticas pedagógicas que fomentam a reflexão crítica. Selecionamos, para atingir tal propósito, uma placa que data da Era Vargas. Essa imagem servirá de respaldo para uma discussão sobre a relevância do uso de materiais dessa natureza em planos de aula para estudantes de alemão como língua adicional em contexto brasileiro.

3 ESTUDO DE CASO

Um dos aspectos mais salientes no que concerne à orientação das políticas linguísticas e educacionais estabelecidas pelo Governo Vargas, foi o reconhecimento da inviabilidade abordar os problemas da pasta que assolavam o espaço urbano a partir de práticas dispersas e da necessidade de padronizar diretrizes escolares. O cartaz abaixo, que

será analisado como uma porção da Paisagem Linguística da época, é do ano de 1942. Ele era exposto em casas comerciais, repartições públicas, clubes e locais de aglomeração pública:



Foto acervo: Edilberto Luiz Hammes. Publicado em “Folha Pomerana”
Nº 231, 2018 – 17 de março de 2018.

Conforme Hochman (2005) afirma, o governo Vargas se empenhou em promover campanhas implementadas em larga escala e que serviam inegavelmente aos propósitos centralizadores do governo. Tais medidas propagaram e foram fortemente associadas ao processo de construção identitária de um Estado nacionalista, autoritário e, supostamente, monolíngue. Esse discurso, conforme a imagem selecionada demonstra, foi corporificado no espaço urbano por meio de placas e cartazes e introjetado no imaginário coletivo.

Cabe destacar o processo de pressão social que se consolida nas mensagens expressas por meio dessa placa. Ideologicamente, o governo Vargas se posicionava como averso ao ensino de outras línguas, sobretudo às línguas dos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão) durante o período da Segunda Guerra Mundial. Mesmo sem

declarar abertamente guerra aos três países, é visível o posicionamento do Brasil alinhado ao bloco dos aliados.

A pressão social exercida por esse discurso reverbera na sociedade por meio de uma mensagem que não apenas desestimulava o uso do alemão, e de outras línguas também, como também o criminalizava, desencorajando as famílias de origem migrante a usar outras línguas que não fossem o português.

Quando nos debruçamos sobre o contexto brasileiro do ensino-aprendizado da língua alemã, é evidente que imagens como a selecionada acima representam importantes ferramentas pedagógicas de reflexão linguística. Tais ferramentas são essenciais para um processo de aquisição linguística que não seja apenas pautado na acumulação mecânica de conteúdos.

É importante ressaltar que, posteriormente, sobretudo nas décadas de 50 – 60, com o fim da Era Vargas, o uso do alemão, e de outras línguas adicionais deixou de ser perseguido. No entanto, os danos causados pelos anos de censura e o apagamento das referências culturais que registram esse período, são um desafio para que propostas que buscam revisitar Lugares de Memória se consolidem e conscientizem membros do corpo docente e discente.

A necessidade de fomentar abordagens pedagógicas que possibilitem a revisitação a Lugares de Memória é corroborada por Wielsch (2012). A autora afirma que rememorar o passado nos processos educativos é de suma importância para que as práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de alemão sejam significativas e promovam a reflexão crítica por meio do diálogo.

Em consonância, Badstübner-Kizik afirma que os Lugares de Memória, recortados de uma Paisagem Linguística, por não serem estáticos, ativam sentidos que mostram como os processos históricos não estão encerrados em si. Os Lugares de Memória são testemunhos históricos, mas também levantam questões sobre como as identidades,

crenças e atitudes linguísticas são construídas e sofrem impacto por meio das transformações sociais.

A prática pedagógica ao se ocupar com o tema da Memória Social iconicamente representada e corporificada nos dizeres de uma imagem, torna possível aos atores engajados na aquisição da língua a percepção de que falar e aprender uma língua assume um aspecto de socialização, resistência e disputa. Desse modo, itens da Paisagem Linguística de uma determinada época, ao serem usados em sala de aula, permitem com que o sujeito revisita um Lugar de Memória e se torne sensível ao fato de que a imagem de uma língua pode ser (des) construída e (de)estabilizada no imaginário coletivo em conformidade a aspectos sociais de um determinado contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs uma discussão sobre a compreensão das Paisagens Linguísticas como Lugares de Memória que podem ser revisitados no contexto de ensino-aprendizado de alemão com o objetivo de promover a aquisição da língua de modo reflexivo e analítico.

A prática pedagógica pautada em recortes da Paisagem Linguística de uma determinada época e fundamentada nesse arcabouço teórico da Memória Social se distancia do reconhecimento de que a memória se trata de algo exclusivamente individual, subjetivo e alheio às práticas pedagógicas do ensino de línguas. Pelo contrário, a memória possui também uma dimensão social e coletiva que afeta o sujeito na sua experiência de aquisição linguística.

Ao empregar recursos visuais (imagens) e as informações (mensagens) que estão inseridos em sala de aula, são evidenciados aspectos históricos a serem relativizados que atribuem sentidos socialmente contextualizados ao estudo da língua. Assim, os sujeitos envolvidos no processo de aquisição podem ser sensibilizados de que a

língua tem um caráter profundamente social que se corporifica através das instituições e da narrativa que elas propagam.

REFERÊNCIAS

BADSTÜBNER-KIZIK, Camila. Über Erinnerungsorte zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: **Fremdsprache Deutsch H. 52**. Disponível em: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/ueber-erinnerungsorte-zur-vielfalt-des-deutschsprachigen-raumes/detail.html>. Acesso em 29.out.2023.

CARVALHO, Raquel; MARQUES, Teresa. A evolução do conceito de paisagem cultural. In: **Revista de Geografia e Ordenamento do Território**. Coimbra: Centro de Estudos em Geografia e Ordenamento do Território, p. 81 – 98, 2019

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent León Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HOCHMAN, Gilberto. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930- 1945). In: **Educar**. Curitiba: UFPR, p. 127 – 141, 2005.

JAWORSKI, Adam; THURLOW, Crispin. **Semiotic Landscapes Language, Images, Space**. Londres: Bloomsbury Publishing, 2010.

MELO-PFEIFER, Silvia; SIMÕES, Ana Rosa. **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas**. Santarém: Universität Hamburg, Universidade de Aveiro, 2017.

_____; Lima-Hernandes, Maria. Célia. Paisagens Linguísticas: ideologias, discursos e práticas multilingues nos espaços sociais. In: **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, p. 1024 –1058, 2020.

NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.

SCHMIDT, Maria Luisa; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. In: **Revista de Psicologia**. São Paulo: USP, p. 285 – 298, 1993.

UPHOFF, Dörthe. O lugar da criticidade na formação inicial de professores de alemão. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Orgs.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, p. 231 – 247, 2018.

WIELSCH, Rebecca. Discursos da memória no ensino cultural de alemão: o exílio de língua alemão no Brasil. In: Portinho-Naujack, Catarina; BOHUNOVSKY, Ruth; WRUCK, Virginia (Orgs.). **Ensinar Alemão no Brasil**. Curitiba: UFPR, p. 421 – 444, 2012

CAPÍTULO 8

INFLUÊNCIAS DA LÍNGUA MATERNA E FORMAÇÃO DOCENTE NA COMPREENSÃO DO PRETÉRITO IMPERFEITO ENTRE ESTUDANTES DO 9º ANO EM TSANGANO, MOÇAMBIQUE

SOARES SANTOS, Mônica Maria²⁵

CAMPOS, Valéria Maria Lima²⁶

MANUEL, Leonardo Mascarenhas²⁷

PAIVA, Valissóvia Felizardo Alexandre²⁸

INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa é de vital importância em Moçambique, contribuindo para uma comunicação precisa e eficaz. No entanto, o desafio de ensinar e aprender o IdPt1 se apresenta como um obstáculo significativo para os estudantes da 9ª classe da Escola Secundária de Fonte Boa, em Tsangano. Embora o Chichewa seja a língua materna predominante na região, nem todos os alunos o têm como primeira língua. Este cenário diversificado levanta questões cruciais sobre como o conhecimento prévio da língua materna dos alunos e a formação dos professores, muitos dos quais não possuem formação específica em língua portuguesa, afetam a aquisição do português. A

25 Universidade de Santiago - US. moniclingua@hotmail.com

26 Universidade Estadual de Alagoas - Uneal. lerialac@gmail.com

27 Universidade de Santiago - U. leonardomascarenhasmanuel@gmail.com

28 Universidade Santiago - US. Pvalissoviafelizardoalexandre@gmail.com

interação desses fatores e seu impacto na aprendizagem do IdPt1 é um foco central desta investigação.

Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender os fatores que influenciam a aprendizagem do IdPt1 nesse contexto específico. A diversidade linguística da região, juntamente com as lacunas na formação docente, apresenta um quadro desafiador que requer análise aprofundada. Identificar os obstáculos enfrentados pelos alunos e correlacioná-los à formação acadêmica de seus professores pode proporcionar insights valiosos para a formulação de estratégias pedagógicas adaptadas à realidade local. Além disso, os resultados obtidos podem fundamentar propostas de formação continuada para professores e subsidiar políticas educacionais que valorizem a diversidade linguística como recurso pedagógico, promovendo um ensino inclusivo e eficaz.

A importância deste estudo também reside na necessidade de aprimorar a qualidade do ensino de português em Moçambique, com especial atenção ao domínio do IdPt1. Esse tempo verbal é essencial para uma comunicação precisa e para a expressão de experiências de vida de forma completa, enriquecendo a capacidade dos estudantes de se comunicarem em situações cotidianas. Dada a relevância do tema, este trabalho busca contribuir tanto para a prática docente quanto para a pesquisa acadêmica em contextos multilíngues.

O presente artigo está estruturado em cinco partes. Após esta introdução, será realizada uma revisão bibliográfica abrangente, seguida pela descrição da metodologia adotada. Os resultados e análises obtidos serão discutidos detalhadamente, e, por fim, apresentaremos nossas considerações finais sobre o tema em questão.

1 ANÁLISE MORFOLÓGICA DOS TEMPOS VERBAIS: Uma Comparação entre o Português e o Chichewa

No estudo da língua portuguesa, compreender os tempos verbais é essencial tanto para entender sua estrutura quanto para ensinar eficazmente aos alunos. O conceito de tempo verbal é central na morfologia do português. Bechara (2009) complementa, destacando a capacidade dos tempos verbais em refletir ações em momentos específicos.

O conceito de tempo verbal é central para a morfologia do português. Cunha & Cintra (2017, p. 428) definem tempo como a “variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo”. Esta definição é complementada por Bechara (2009) que salienta a capacidade dos tempos verbais de indicar comportamentos dos verbos através da conjugação, refletindo momentos específicos como o presente, pretérito e futuro.

O IdPt1, um dos tempos verbais mais intrigantes, tem sido objeto de muita discussão. Suas formas verbais atuam como variantes relacionadas a um ponto de referência passado. Esta característica é profundamente examinada por Oberg, Oliveira, & Leiserowitz (2016, p. 56) ao afirmarem que o IdPt1 “exprime um fato passado não concluído, em relação ao momento em que se fala”. Ilustrando esse ponto, eles apresentam exemplos práticos de sua aplicação, como “Eu sempre CANTAVA no chuveiro”. Aulete (2011) adiciona uma camada adicional de compreensão ao destacar que o pretérito imperfeito pode representar ações que, embora iniciadas no passado, não foram concluídas.

A aquisição de uma língua adicional é frequentemente moldada pela estrutura e nuances da língua materna do aprendiz. Como observado por Mchombo (2007), em línguas pertencentes à família Bantu, como o Chichewa, há uma predominância na utilização de prefixos conjugados ao radical verbal. Esta particularidade se distancia significativamente

da estrutura do português, onde a conjugação verbal frequentemente emprega sufixos. Segundo Mchombo (2017), a morfologia verbal do Chichewa é notadamente complexa e aglutinativa. Ao examinar o verbo “cantar”, é evidente que sua construção morfológica em Chichewa se difere em múltiplos aspectos daquela encontrada no português. No Chichewa, a essência semântica do verbo é ancorada em seu radical, uma característica compartilhada com o português. No entanto, Chichewa emprega marcadores prefixais para denotar a pessoa gramatical e o tempo-aspecto, uma característica distintiva. Vale ressaltar também a natureza tonal de Chichewa, onde variações tonais podem modificar tanto o significado quanto o tempo-aspecto de um termo, uma nuance morfológica ausente no português. Como ilustração, no Chichewa, o pretérito imperfeito é demarcado pelo prefixo “ka”, enquanto, em contraste, o português denota este tempo verbal majoritariamente por meio de sufixos, tal como o “-ava” em “cantava”.

A análise morfológica do verbo na língua Chichewa, particularmente a estrutura contrastante que apresenta em relação ao português, fornece uma perspectiva crucial sobre as dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem do Pretérito Imperfeito em português.

A presença de prefixos em Chichewa, em contraposição aos sufixos predominantes em português, aliada à natureza tonal da língua, sugere que a língua materna pode influenciar e até mesmo desafiar a aquisição de certos conceitos gramaticais em uma língua adicional.

Esta observação ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere as características únicas da língua materna dos alunos ao ensinar tempos verbais específicos em português, possibilitando estratégias de ensino mais eficazes e compreensivas para esses estudantes.

A diferença estrutural entre o Chichewa e o português apresenta desafios adicionais para os alunos, como a dificuldade em internalizar padrões morfológicos baseados em sufixos, quando sua língua materna

utiliza predominantemente prefixos. Nesse contexto, estratégias pedagógicas que utilizem comparações explícitas entre as duas línguas podem auxiliar os estudantes na compreensão dos tempos verbais. Por exemplo, exercícios que contrastem formas verbais do português e do Chichewa podem ajudar a superar interferências linguísticas negativas.

Neste sentido, a qualificação dos educadores desempenha um papel crucial no ensino eficaz da língua portuguesa. Bagno (2007) converge na ideia de que a formação e a expertise do professor são vitais para atender adequadamente às necessidades dos alunos e para garantir um ensino de qualidade.

2 METODOLOGIA

Esta seção delinea o método adotado para investigar a relação entre a formação docente e o domínio dos alunos sobre o IdPt1. O estudo adota uma abordagem qualitativa, tendo como cenário a realidade da Escola Secundária de Fonte-Boa.

2.1 Participantes da Pesquisa

O estudo foi realizado com 70 alunos, distribuídos em 8 turmas da Escola Secundária Fonte Boa. Cada turma foi orientada por um professor com formação específica, conforme apresentado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Distribuição dos alunos por turma e formação do docente

FORMAÇÃO DO DOCENTE		QUANTIDADE DE ALUNOS
1	Licenciatura em Português (a)	10 alunos
2.	Licenciatura em Português (b)	9 alunos
3.	Nível médio (a)	8 alunos
4.	Nível médio (b)	8 alunos
5.	Nível médio (c)	8 alunos
6.	Licenciado em Psicologia	9 alunos
7.	Licenciado em Administração e Gestão Escolar	9 alunos
8.	Licenciado em Sociologia	9 alunos

Fonte: Elaborada pelos autores.

2.2 Instrumentos e Procedimentos

i. Prova Escrita: A avaliação escrita foi composta por questões cujo foco era o entendimento do aluno sobre o pretérito imperfeito IdPt1 do indicativo na língua portuguesa. Cada questão valia 2,5 pontos. A avaliação dos alunos foi categorizada de acordo com os seguintes conceitos:

Tabela 2: Critérios de Avaliação de Prova

CONCEITO	INTERVALO DE NOTAS
Insuficiente:	0 a 4,9
Suficiente	5,0 a 6,9
Bom	7,0 a 8,9
Muito Bom	9,0 a 10,0

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para proporcionar uma melhor compreensão da natureza das questões formuladas e da estrutura da avaliação, apresentamos abaixo a imagem da prova aplicada:

Figura 1: Prova aplicada para avaliação da compreensão do pretérito imperfeito

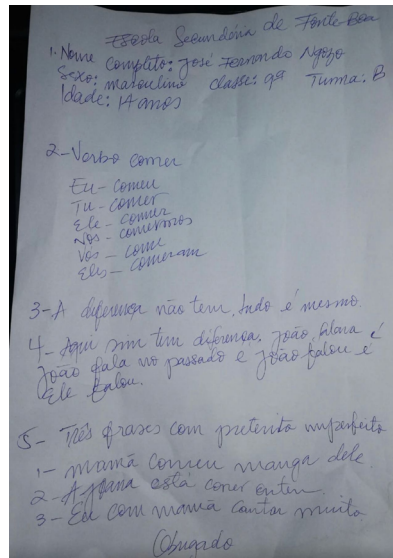


Figura 2: Amostra de resposta de um aluno à prova

ESCOLA SECUNDÁRIA DE FONTE-BOA

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS DA 9ª CLASSE

1. DADOS PESSOAIS

Nome Completo: _____ Sexo: _____

Classe: _____ Turma: _____ Idade: _____

2. SOBRE PRETÉRITO IMPERFEITO

Responda as questões que se seguem com clareza, conforme a sua aprendizagem.

2.1. Conjuga o verbo **comer** no pretérito imperfeito do modo indicativo? (2,5)

2.2. Qual é a diferença entre pretérito imperfeito e pretérito perfeito quanto a aplicação? (2,5)

2.3. Atente-se as frases a seguir, "o João falava." e "o João falou."

2.3.1. Existe alguma diferença na interpretação destas frases? Qual? (2,5)

2.4. Produza três frase usando o pretérito imperfeito do modo indicativo. (2,5)

FIM

i. Entrevista por Questionário: Realizamos entrevistas estruturadas com professores e alunos, usando um questionário composto pelas seguintes perguntas:

Tabela 3: Questões direcionadas a alunos e professores referentes à compreensão do Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito e à formação educacional dos professores.

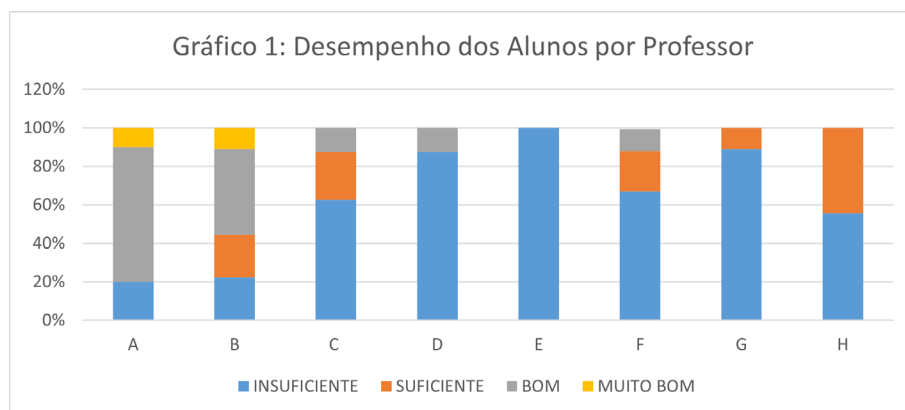
DESTINATÁRIOS	CATEGORIAS	QUESTÕES
ALUNOS	Conhecimento sobre o IdPt2 e o IdPt1	A - Você sabe a diferença entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito?
		B - Na frase “Quando eu era criança.
		C - Conjugue o verbo “brincar” no pretérito imperfeito do indicativo.
PROFESSORES	Nível de escolaridade e formação	D - Você possui nível de escolaridade superior?
		E - Sua formação é específica em ensino de Língua Portuguesa?
		F - Você considera que ter formação em ensino de Língua Portuguesa é crucial para lecionar a matéria?

3 CAPÍTULO: resultados e discussão

Nesta pesquisa, empregamos uma abordagem mista, combinando análise quantitativa de provas escritas com entrevistas qualitativas com alunos e professores. Buscamos compreender os desafios enfrentados pelos alunos em relação ao uso e distinção do imperfeito na língua portuguesa, considerando tanto a possível influência da formação docente quanto o impacto da língua materna dos alunos. A seguir, apresentamos os resultados obtidos.

3.2 Resultados da Análise das Provas

Para avaliar a compreensão dos alunos sobre o IdPt1, foi aplicada uma prova composta por quatro questões. As questões estão detalhadas na Figura 1 e uma amostra das respostas fornecidas por um aluno pode ser visualizada na Figura 2. A seguir, apresentamos um gráfico que mostra o percentual de acertos dos alunos em cada uma dessas questões (Figura 1), categorizados por professor, cujas letras de A a F representam as suas respectivas turmas, comprovadas na Tabela 1. Este gráfico nos permitirá avaliar o desempenho dos alunos e, também, inferir sobre possíveis influências do nível de formação do professor na compreensão dos alunos acerca do pretérito imperfeito.”



Fonte: Elaborado pelos autores.

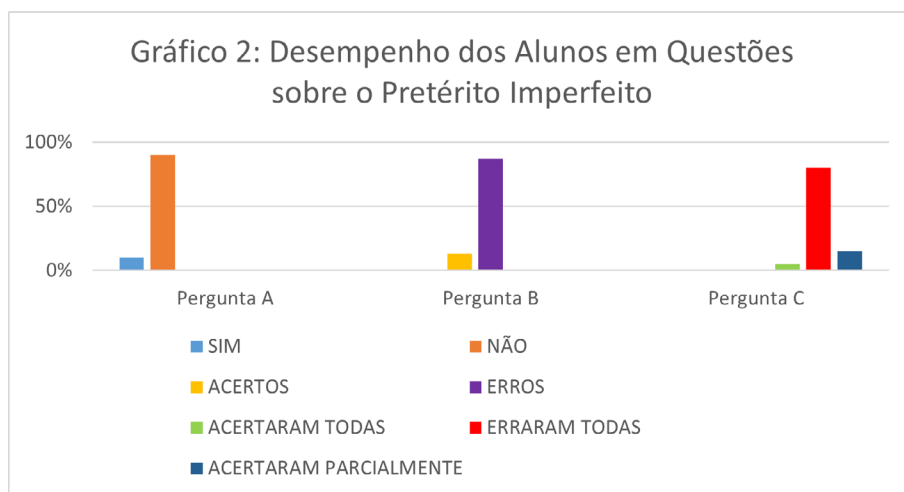
Ao observarmos o Gráfico 1, torna-se evidente a superioridade no desempenho dos alunos orientados pelos professores licenciados em português, com percentuais de acerto de 80% e 77,9% respectivamente. Esta tendência sugere uma correlação notável entre a formação específica em Língua Portuguesa e a compreensão dos alunos sobre o pretérito imperfeito. Contrapondo-se a essa tendência, nota-se uma variabilidade considerável nos resultados dos alunos dos professores

com outras formações. Particularmente, o desempenho de 0% do professor com formação em nível médio destaca-se, indicando que nenhum aluno de sua turma acertou as questões propostas.

Esses resultados sugerem que a formação específica em língua portuguesa desempenha um papel crucial no desempenho dos alunos. A partir dessa análise, recomenda-se que programas de formação continuada sejam implementados para capacitar professores com formações diversas. Além disso, a elaboração de materiais didáticos que abordem o IdPt1 com exemplos práticos e contextualizados pode contribuir para mitigar as dificuldades observadas nos estudantes.

3.3 Resultados das Entrevistas

O Gráfico 2, subsequente, ilustra os dados coletados através das entrevistas conduzidas com docentes e discentes. As questões abordadas nestas entrevistas são simbolizadas no Gráfico pelas letras A a C e estão detalhadamente descritas na Tabela 3. A motivação central desta investigação consistiu em compreender a formação dos educadores no contexto do ensino da língua portuguesa e discernir as dificuldades estudantis quanto à distinção e aplicação do pretérito perfeito e imperfeito.

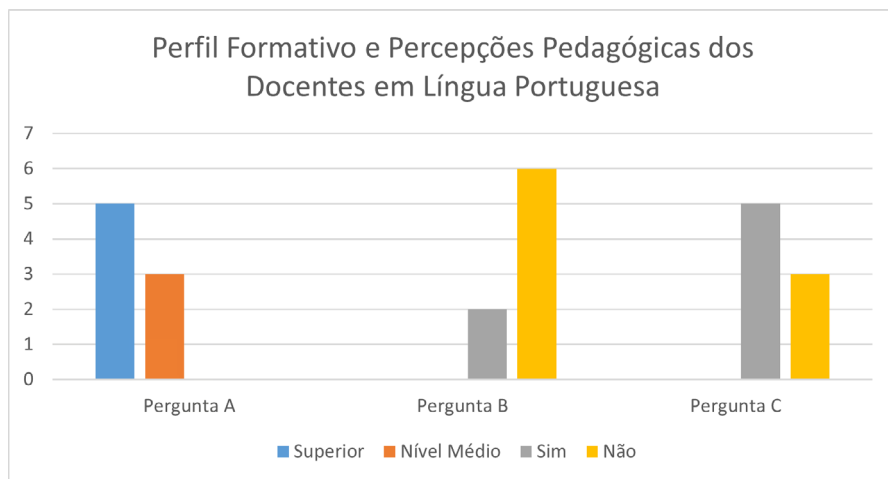


Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados das entrevistas evidenciam lacunas no entendimento dos alunos sobre o pretérito imperfeito. Apenas 10% demonstraram compreensão teórica clara da distinção entre pretérito perfeito e imperfeito, enquanto apenas 13% conseguiram identificar corretamente um verbo no pretérito imperfeito em um contexto prático. Mais alarmante ainda é que somente 5% dos entrevistados conseguiram conjugar um verbo no pretérito imperfeito de forma precisa, com uma grande proporção (80%) falhando completamente nesse exercício. Esses achados apontam para um *déficit* significativo no ensino e compreensão deste tempo verbal. É imperativo que se investiguem as causas subjacentes a tais deficiências e se desenvolvam intervenções pedagógicas direcionadas para melhorar a proficiência dos alunos nesta área específica da língua portuguesa.

O Gráfico 3 ilustra as respostas obtidas através das entrevistas com os docentes. As questões, identificadas pelas letras A a C e detalhadas na Tabela 4, visam compreender aspectos fundamentais da formação pedagógica dos professores e sua percepção sobre a importância de

uma formação específica no ensino de língua portuguesa. A análise subsequente destaca as tendências e implicações dos dados coletados.



4 DISCUSSÃO

A relação direta entre a formação acadêmica do professor e a compreensão dos alunos sobre o pretérito imperfeito é evidente pelos resultados apresentados. Alunos tutelados por professores com formação específica em língua portuguesa mostraram maior proficiência. Isso reitera a importância da formação específica para o ensino de línguas. Entretanto, a falta de compreensão generalizada do pretérito imperfeito, como evidenciado pelos resultados das entrevistas, sugere que há outros fatores em jogo além da formação docente. É possível que a abordagem pedagógica, os materiais didáticos ou mesmo o contexto cultural e linguístico dos alunos influenciem esses resultados.

Os dados deste estudo evidenciam uma correlação direta entre a formação acadêmica do professor e o entendimento dos alunos sobre o pretérito imperfeito. O desempenho mais elevado de alunos sob a orientação de professores licenciados em português realça a importância

da formação específica. No entanto, os resultados das entrevistas revelaram um déficit acentuado na compreensão dos alunos sobre o pretérito imperfeito. Esta falta de compreensão é particularmente preocupante, considerando o foco da pesquisa e a necessidade de domínio deste tempo verbal na língua portuguesa.

Dada a falta generalizada de compreensão do pretérito imperfeito, surgem questões sobre outros fatores que podem estar influenciando o aprendizado dos alunos, além da formação do professor. Os resultados das entrevistas com os docentes, por exemplo, podem indicar a necessidade de revisitar as práticas pedagógicas e o conteúdo programático associado a esse tópico específico.

Para abordar as lacunas identificadas, sugere-se a introdução de programas de capacitação docente que enfatizem a análise contrastiva entre o português e línguas bantu, como o Chichewa. Tais programas podem incluir módulos práticos que explorem o ensino de tempos verbais no contexto multilíngue, permitindo que os professores desenvolvam estratégias específicas para lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Além disso, a criação de guias didáticos, contendo exemplos contextualizados e exercícios que reforcem a aplicação prática do IdPt1, pode facilitar o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo lança luz sobre a importância da formação acadêmica especializada dos educadores no ensino do português, especialmente em tópicos gramaticais complexos como o pretérito imperfeito. No entanto, os desafios enfrentados pelos alunos na compreensão deste tempo verbal apontam para a necessidade de revisões mais amplas no ensino da língua. O contexto linguístico e cultural, incluindo a influência da língua materna, como o Chichewa, pode desempenhar um papel crucial nesses desafios e merece uma investigação mais aprofundada.

Os achados deste estudo também têm implicações para a formulação de políticas educacionais em Moçambique. É fundamental que o currículo de formação docente contemple a diversidade linguística presente no país, incluindo conteúdos que preparem os professores para lidar com contextos multilíngues. Além disso, políticas que incentivem a produção de materiais didáticos adaptados às realidades locais podem contribuir significativamente para o aprimoramento do ensino do português como segunda língua. Tais medidas são essenciais para transform

A futura pesquisa deveria, portanto, abordar a interseção entre formação docente, práticas pedagógicas e o contexto linguístico dos alunos para desenvolver estratégias de ensino mais eficazes no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

- AULETE, C. *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 48. e 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007. ISBN 85-15-01889-6.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.
- _____. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 2020.
- CUNHA, Celso Ferreira; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. P. Geiger (Ed.). Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital Ltda, 2017.

CARECHO, J.; FERNANDES, A.; SOARES, R. Explicações (im)perfeitas para pretérito e imperfeito – algumas propostas didáticas em Português Língua Estrangeira. *Indagatio Didactica: Desenvolvimento Curricular e Didática*, v. 11, 2019. Universidade de Aveiro.

MCHOMBO, S. Argument binding and morphology in Chichewa. In: HOYT, Frederick; SEIFERT, Nikki; TEODORESCU, Alexandra; WHITE, Jessica (Org.). *Texas Linguistics Society 9: Morphosyntax of Underrepresented Languages*. CSLI Publications, 2007. p. 204-208. _____ . Chichewa (Bantu). In: SPENCER, A.; ZWICKY, A. M. (Org.). *Manual de Morfologia*. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781405166348.ch25>. Acesso em: [inserir data de acesso].

MENDES DE ALMEIDA, Napoleão. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2019.

SILVA, M. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. 114 p. ISBN 978-85-98605-97-5.

CAPÍTULO 9

METODOLOGIA PARA ELABORAÇÃO DE GLOSSÁRIO INFANTIL

MAIA-PIRES, Flávia de Oliveira²⁹

VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira³⁰

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no âmbito do Grupo de Pesquisa do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulado “LexiC: ciência, projetos e pesquisa sobre Léxico”. O objeto de estudo são glossários infantis, para oferecer obras lexicográficas para as crianças em idade escolar, já que falta oferta de material direcionado a esse público-alvo.

Quando crianças, as primeiras coisas que reproduzimos são palavras soltas que, ao longo da frequência e da prática, vão se alinhando com outras até formarem frases com mais de um elemento sintático. Esse estágio inicial da linguagem prova que o léxico é relevante para haver a aprendizagem da língua, visto que a base de tudo é o léxico. Assim sendo, obras que têm como foco o léxico, como glossários e dicionários, compactuam bastante relevância para a aprendizagem de línguas.

Segundo Estopà (2018, p. 93), “as crianças precisam de um dicionário para cada idade ou para cada etapa escolar, já que vão ocorrendo mudanças tanto em sua capacidade cognitiva, quanto em sua compreensão.” Diante disso, esta pesquisa produzirá obras terminográficas conforme as especificidades do público-alvo.

29 UnB. profa.pires@gmail.com

30 UnB. michelleprofessora@gmail.com

O glossário infantil possui características específicas para o seu público-alvo, assim como os dicionários infantis, como apontam Vilarinho e Maia-Pires (2015, p. 7), pois, em alguns momentos, “a apresentação exaustiva de informação causa o desinteresse do aprendiz em consultar a obra”. Portanto, o dicionário infantil (assim como o glossário):

[...] é projetado e elaborado para a faixa etária a que ele pretende atingir e é editado com tipos de letras grandes e em cores. O discurso se apresenta próximo da oralidade, induzindo o usuário a pensar que está dialogando com o autor do dicionário. (Faulstich, 2010, p. 174).

Esse tipo de material tem como principal função ser de fácil compreensão para seu público, já que são crianças em fase de ampliação lexical. Portanto, no processo de ensino e aprendizagem de português do Brasil, devem-se incluir o ensino de terminologias dos campos do saber especializados, em que dicionários e glossários podem ser úteis, uma vez que são materiais didáticos que pode ser consultado a qualquer momento, a fim de atender às necessidades do aprendiz. Acrescenta-se que, mediante o aumento da migração no Brasil, tem crescido o quantitativo de crianças que precisam aprender o Português como Segunda Língua (L2) em nosso país. Diante disso, as metodologias desenvolvidas nesta pesquisa visam beneficiar tanto os aprendizes de L2, em respeito às demandas que possuem, quanto às crianças falantes de português como língua materna.

1 METODOLOGIA

A metodologia serve para nos direcionar na realização da pesquisa, desde os primeiros passos até alcançar o produto final. Segundo Pavel & Nolet (2002, p. 32), “em terminologia, a metodologia de trabalho constitui-se de um conjunto de técnicas e de procedimentos adotados para alcançar um objetivo específico”.

O levantamento de dados foi etapa aplicada para a elaboração de glossário, porque é a partir desses dados que o *corpus* é constituído. Desse modo, os projetos do grupo LexiC estão associando à Lexicografia e Terminografia os estudos da Linguística de Corpus, bem como têm utilizados ferramentas para reunir coleções de textos direcionadas às consultas complexas de termos, sentenças, palavras-chave, conceitos como os *softwares* Sketch Engine e Antconc.

A metodologia adotada seguiu os percursos metodológicos a seguir: 1) delimitação da área de conhecimento especializado; 2) delimitação do público-alvo; 3) levantamento de dados; 4) criação do *corpus* de análise; 5) processamento e análise de dados; 6) identificação de termos simples e termos complexos; 7) seleção dos termos, segundo os critérios de frequências e relevância; 8) lematização dos termos; 9) registro das informações sobre os termos em fichas terminológicas personalizadas; 10) construção de mapas conceituais; 11) elaboração da macroestrutura e microestrutura glossário terminológico; 12) elaboração de perguntas norteadoras para criação das definições; 13) elaboração do modelo diretor de definições; 14) seleção de contextos adequados ao público infantojuvenil; e 15) seleção de ilustrações adequadas ao público e à área especializada

2 OBRAS TERMINOGRÁFICAS PARA O MUNDO INFANTIL

De acordo com Faulstich (1995, p. 14), glossário pode ser entendido como “repertório em que os termos, normalmente de uma área do conhecimento, são apresentados em ordem sistemática, acompanhado de informação gramatical, definição”.

Os glossários apresentam macroestrutura com apresentação e guia de uso com linguagem simples e objetiva, com objetivo de se conectar com o consulente. A microestrutura é composta por: +palavra entrada +informação gramatical +separação silábica +definição +contexto +ilustração ± nota.

Como resultados da pesquisa, há três glossários, a saber: Glossário das emoções de Muniz & Maia-Pires (2018); e Sentimentário: glossário de sentimentos e emoções de Vogeley & Vilarinho (2023); e Glossário Terminológico do Sistema Solar de Aquino, Maia-Pires e Pereira (2023). Todos foram elaborados em conjunto com estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua da UnB, que fazem parte do projeto do grupo de pesquisa “LexiC: ciência, projetos e pesquisa sobre léxico”.

O Glossário das emoções (*op. cit.*) registrou 25 palavras coletadas de textos especializados referentes ao campo lexical das “emoções”. Os textos eram de revistas voltadas para “pais e filhos”, “educação” e “psicologia”. Além disso, criou-se o personagem “Emocionito” e outros personagens que conduzem os consulentes aos significado das palavras, promovendo interação entre as crianças, os conceitos e as ilustrações.

Destaca-se que, nos projetos direcionados ao público infantojuvenil, as ilustrações exercem papel relevante na composição da obra. De acordo com Silva (2006, p. 29) “a comunicação atual é multissemiótica”, ou seja, textos compostos por várias formas de linguagem, como verbal (oral e escrita), visual (imagens, ícones e desenhos), sonora, corporal e digital. Ainda, segundo a autora:

o emprego de recursos visuais e sonoros assume um novo direcionamento: a informação passa a ser transmitida por diferentes modos semióticos, que são parte da composição do sentido do texto. A linguagem visual não é concebida como dependente do aparato verbal. Ao contrário, os dois modos de representação são tomados em suas particularidades e cada qual possui limitações e potencialidades, ou seja, os dois modos de linguagem não fazem a mesma coisa e não coexistem simplesmente (SILVA, 2006, p. 29).

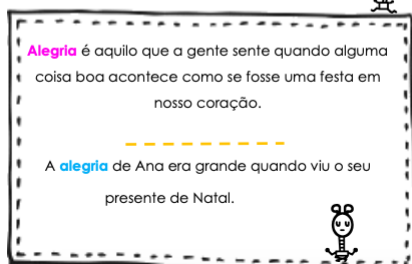
Nesse contexto, o recurso visual exerce propósito significativo que revela significados que contribuem para o entendimento dos termos, o que ultrapassa os limites do verbal, e passa a constituir um todo de significação, e a ilustração faz parte da linguagem, com características próprias.

Para direcionar e construir as definições, as perguntas norteadoras empregadas, conforme descrito em Maia-Pires (2021, p. 148), foram “como você se sente?”, “como você está se sentindo?” e “X é um sentimento que...” [...] “com essas perguntas, desenhou-se uma base norteadora para a construção das definições do tipo oracional das unidades lexicais, em que X é a palavra em definição”.

A seguir, apresenta-se a figura 1 com o verbete alegria do Glossário das Emoções (Oliveira & Maia-Pires, 2018, p. 12) e do Sentimentário de Vogeley & Vilarinho (2023, p. 12):

Figura 1: Verbetes alegria do Glossário das Emoções (Oliveira & Maia-Pires, 2018, p. 12) e do Sentimentário de Vogeley & Vilarinho (2023, p. 12)

Alegria



alegria

(a.le.gri.a) s.f

É aquilo que sentimos quando alguma coisa legal acontece com a gente e ficamos com vontade de sorrir.

ver felicidade

A alegria normalmente é momentânea (não dura muito) e geralmente surge quando alguma coisa muito boa acontece com a gente.

Quando sentimos alegria, dizemos que estamos **alegres**.



O que te faz ficar alegre?

Fonte: (Oliveira & Maia-Pires, 2018, p. 12; Vogeley & Vilarinho, 2023, p. 12)

Por sua vez, o Glossário Terminológico Ilustrado Infantojuvenil do Sistema Solar possui 56 verbetes em que a linguagem, a macroestrutura e a microestrutura foram concebidas para estudantes estrangeiros do 6º ano do Ensino Fundamental 2. No entanto, não impede que outro público, como crianças que têm o português como primeira língua, utilize o material.

Na macroestrutura dessa obra, há mapas conceituais que é uma característica que revela a sistematicidade e hierarquização dos termos relacionados. Destaca-se que na microestrutura foram incluídos artigos nos verbetes, a fim de que a aprendizagem dos gêneros gramaticais dos

termos. No entanto, nem todos os termos terão artigos, tendo em vista que não se usa artigo com nomes de planetas e estrelas, com exceção de Terra e Sol. A seguir, apresenta-se um exemplo a título de ilustrar a microestrutura do glossário.

Figura 2: Verbetes *big-bang* do Glossário Terminológico do Sistema Solar

O asteroide

(Os asteroides)

substantivo masculino

Corpo celeste pequeno com movimento próprio e que se move em torno do Sol.

Muitos asteroides estão na órbita de Marte e de Júpiter, numa região chamada de cinturão de asteroides. (Tod. M.)

☞ O nome asteroide significa “semelhante à estrela” e foi dado pelo astrônomo inglês William Herschel, em 1802. (adapt. D.E.A.A.)



Fonte: (Aquino; Maia-Pires & Pereira, 2023, p. 10)

O Sentimentário de Vogeley & Vilarinho (2023) possui 30 verbetes, para crianças de 2 a 11 anos. As ilustrações contidas no glossário foram criadas por meio do programa *Procreate*, aplicativo editor de gráficos raster para pintura digital. As imagens foram digitalmente ilustradas no *Ipad*, com auxílio de um *Apple Pencil*. Seguiu o mesmo modelo de definição de Maia-Pires (2021, p. 148). A característica inovadora deste glossário foi o contexto em formato de pergunta norteadora com o objetivo de interagir com o público-alvo. É válido acrescentar que a ==nota apresenta mais informações sobre o sentimento e mostra o adjetivo a que se deriva o sentimento.

Além de ser utilizado como um material de consulta de significado de termos especializados, o glossário pode ser utilizado como obra auxiliar à tarefa da leitura (Gomes, 2007, p. 15), portanto, serve como apoio de informações adicionais a respeito de uma língua,

além de fornecer informações enciclopédicas e científicas e também colaborar com a aprendizagem daquela língua específica.

A produção desses glossários estimula a aprendizagem dos conceitos, bem como pode despertar o interesse pelas obras terminográficas, como glossários e dicionários. Estopà (2018, p. 96) alerta que

o dicionário é introduzido tardiamente nas aulas e as crianças não contemplam sua conexão com ele. Isso corre, em alguns casos, porque não são adequados às necessidades da idade em questão, em outros, porque não se dá a ele a devida importância.

É necessário que a elaboração das definições, a seleção dos contextos e as ilustrações sejam selecionadas ou criadas considerando o perfil do público-alvo, para que haja qualidade das obras. O modelo de definição respalda-se nas “perguntas orientadoras que respondem às inquietações conceituais quanto aos termos” (Cruz, & Maia-Pires, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que os projetos direcionados ao público infantojuvenil corroboram para a aprendizagem lexical e que são de interesse deste público. A ideia de realizar obras lexicográficas ilustradas, com metodologia criteriosa e científica, facilita o entendimento do léxico especializado ao longo do processo de aprendizagem, seja em escolas, seja de forma autônoma.

A metodologia para fins dos projetos aqui expostos têm-se apresentado relevante e possível e, assim, pode ser aplicada a outros glossários especializados, que desperte o interesse de aprendizado com qualidade e lúdico.

O uso da Linguística de Corpus favoreceu a criação do corpus e a seleção da nomenclatura para compor as obras terminográficas. As ilustrações, por sua vez, devem construir efeitos de sentido ao significado descrito nas definições, por isso devem ser selecionadas de forma criteriosa.

REFERÊNCIAS

KILGARRIFF *et al.* **The Sketch Engine: ten years on.** *Lexicography*, 1: 7-36, 2014.

AQUINO, Ester; MAIA-PIRES, Flávia de O.; PEREIRA, Isabela. **Glossário Terminológico do Sistema Solar.** CRV: Curitiba, 2023 (prelo).

ANTHONY, L. **AntConc** (Version 4.2.4) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>. 2023.

CRUZ, C. L. S. ; MAIA-PIRES, F. O. Mapeamento terminológico da COVID-19 e a obra terminográfica como contribuição ao combate da pandemia.. In: XVII Simpósio Iberoamericano De Terminología (RITerm 2020-2021).Inclusión y terminología en la sociedad actual, 2021, Ciudad de México. **XVII Simposio de la Red Iberoamericano de Terminología Inclusión y terminología en la sociedad actual**, 2021.

ESTOPÀ, Rosa. Construir para desconstruir e voltar a construir: elaboração colaborativa de um dicionário escolar de ciências. Tradução Tiele Kowarlevski. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 43, jul./dez, 2018.

FAULSTICH, E. L. de J. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ci. Inf.** Brasília, v. 24, n. 3, p. 281-288, set./dez, 1995.

MUNIZ, Mariana; MAIA-PIRES, Flávia de O. **Glossário das Emoções**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua. Brasília: UnB, 2018.

MAIA-PIRES, Flávia de O.; DALLAPICULA, A. L. N. ; CRUZ, C. L. S. **Ficha Terminológica Informatizada**: Meio para manutenção do banco de dados do Glossário Terminológico da COVID-19. In: VICENTE, Renata Barbosa; SANTOS, Mônica Maria Soares. (Org.). São Paulo: Estige Editorial, 2023, v. IV, p. 326-343.

_____. Percurso lexicográfico do português: um glossário sobre emoções para falantes de língua de herança. In: LIRA, C.; SOUZA, A.; LUPETTI, M. **O POLH na Europa: português como língua de herança**. Lisboa: Sagarana Editora, 2021, p. 137-155.

MAIA-PIRES, F. de O; VILARINHO, M. M. de O. O dicionário e outras obras: Tipologias, Formatos e Políticas de línguas. **O que a distância revela: Reflexões de professores e estudantes do curso de Letras** - Ead, 2015.

SILVA, Luciana F. P. da. **Estudo crítico da representação visual do léxico em dicionários infantis ilustrados**. (Dissertação) Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília, 2006.

PAVEL, S.; NOLET, D. **Manual de terminologia**. Ottawa, Canada: Travaux publics et Services gouvernementaux, 2002.

VOGELEY, Maria Eduada; VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. **Sentimentário**: Glossário de Sentimentos e Emoções. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua. Brasília: UnB, 2023.

FUNDAMENTOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

NUNES DE CASTRO, Giselle³¹

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a importância da Sociolinguística na formação de professores de português como língua materna e como língua estrangeira, com vistas a contribuir para o entendimento da diversidade linguística. Ao considerar que uma parte significativa dos professores em formação de PLE são estrangeiros e não estão em contexto de imersão (podendo, assim, estar alheios a questões socioculturais brasileiras), o reconhecimento das variações pode representar um desafio maior.

Frente a esta problemática, a presente pesquisa objetivou refletir sobre estratégias pedagógicas para que, na formação de professores de PLE, os estudantes se sensibilizassem e sensibilizassem seus futuros alunos para o reconhecimento e a validação das variações linguísticas.

O contexto da pesquisa ocorreu na graduação em Formação de Professores de PLE em uma universidade na Argentina. Na matéria “Língua e Gramática Portuguesa 1” do primeiro ano da grade curricular, pediu-se aos estudantes que pesquisassem e analisassem - com base na leitura de “Preconceito Linguístico”, de Marcos Bagno (2004) - exemplos diversos que desmistificassem ou reforçassem os mitos apresentados pelo autor no primeiro capítulo da referida obra.

31 UNLP/UNLu/Lenguas Vivas S.E.B. de Spangenberg. gnunesde@hotmail.com

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo Coelho (2015), o termo “Sociolinguística” é amplo e poderia ser definido, em linhas gerais, como uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade. A autora explica que a Sociolinguística Variacionista também é conhecida por a) Sociolinguística Laboviana, tendo o linguista William Labov como seu principal expoente; b) Sociolinguística Quantitativa, por lidar com grande quantidade de dados de uso da língua; c) Teoria da Variação e Mudança Linguística, visto que suas principais preocupações são a variação e a mudança na língua.

Associada a esta primeira acepção do termo, Bortoni-Ricardo (2014) sustenta que a Sociolinguística parte de dois princípios: o relativismo cultural, já que nenhuma variedade de língua deveria ser considerada subdesenvolvida; e a heterogeneidade linguística, que pressupõe que toda língua natural é marcada por variação sistematicamente organizada em sua estrutura.

Sendo assim, conclui-se que a variação é característica inerente a todas as línguas. A este respeito, Alkmin (2001) explicita quatro formas de variação: variação histórica, visto que “as mudanças temporais são parte da história das línguas” (p.33); variação geográfica, “relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas” (p.34); variação social, relacionada a “um conjunto de fatores (classe social, idade, sexo, situação ou contexto social) que têm correspondência com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala” (p.35); variação estilística ou registros, na qual “os falantes diversificam sua fala – isto é, usam estilos ou registros diferentes – em função das circunstâncias em que ocorrem suas interações verbais (p.38).

Um dos pilares da Sociolinguística é destacado por Alkmin (2001): a correlação entre nascer em uma determinada região, ser de uma classe social determinada e falar de certa maneira. Associada a

esta premissa, Faraco (2008) em referência a Eckert afirma que uma comunidade linguística é composta por várias comunidades de prática, que consiste em um conjunto de pessoas que partilham experiências coletivas pelos espaços onde transitam, destacando que uma mesma pessoa pertence a diferentes comunidades.

Então, cada usuário da língua transita por diferentes grupos sociais, acarretando, assim, na inter-relação entre diferentes normas. Nesta perspectiva, pode-se observar que as normas guardam relação umas com as outras, já que umas deixam resquícios em outras.

Apesar de existirem normas linguísticas no plural e não uma única norma no singular, o ensino tradicional tende a trazer para sala de aula modelos unicamente provenientes da norma de prestígio, desprezando a norma estigmatizada.

Para Antunes (2007), o uso da língua que desobedece à norma culta costuma ser considerado como “português estropiado”, fazendo com que a discriminação social seja também discriminação linguística. A autora ainda critica os materiais didáticos que opõem a norma culta à norma popular, sem que haja uma problematização sobre a adequação linguística:

“Há livros didáticos (dos mais recentes) em que aparece norma culta versus norma popular; sendo aquela a norma certa, e esta, a errada, pelo que fica evidente uma relação de oposição: o culto – que corresponde ao certo – não está do lado do popular. O perigo dessas ideias é que elas são muito sutis. Mas, por isso mesmo, embrenham-se com muita força.” (ANTUNES, 2007, p.87)

Então, faz-se necessário tecer considerações sobre diferença linguística e erro linguístico. Segundo Possenti (1996), a diferença linguística se trata de construções que divergem de algum padrão, mas nem por isso constituem erro. Ao contrário, o que constitui um erro são as construções que não se amparam em nenhuma variedade da língua.

Em sintonia com a explicação de Possenti (1996), Perini (2010) indica que no Brasil existem pessoas que dizem “vai trabalha” e que esta variedade falada por pessoas de pouca escolaridade é tão digna de estudo como as construções realizadas por aquelas que são mais escolarizadas.

Em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, Bagno (2012) afirma que as variedades estigmatizadas têm uma lógica linguística demonstrável e não surgem por preguiça ou ignorância das pessoas que as utilizam.

Nesta linha de raciocínio, em *Norma linguística, Hibridismo & Tradução*, Bagno (2012) rejeita a aceção de norma culta por considerar “incultas” todas as demais variedades sociolinguísticas:

Pessoalmente, temos preferido simplesmente descartar a expressão norma culta, justamente por suas ambiguidades e, sobretudo, por já conter implícito um forte preconceito social: afinal, designar determinado modo de falar como “culto” significa, automaticamente, lançar no porão do “inculto” todas as demais variedades sociolinguísticas. Ora, a cada variedade linguística corresponde uma comunidade de falantes, e não existe comunidade de falantes – isto é, não existe grupo social – desprovido de uma cultura. Ao designar um conjunto de variedades como “cultas”, fica óbvio que o conceito de “cultura” suposto no rótulo se refere a um tipo específico de cultura: a cultura das classes socioeconômicas privilegiadas, urbanas e mais letradas (BAGNO, 2012, p.24)

Desta forma, é importante que o docente em formação de PLE seja apresentado também a exemplos de língua que não sigam a norma culta e que reconheça neles a validade de suas construções.

Neste sentido, o docente em formação de PLE que reconhecer a diversidade linguística na língua-alvo, entenderá que nem todas as realizações na língua devem ser regidas pela norma socialmente

prestigiada. Isto permitirá entender que existem variadas realidades linguísticas em português, porque existem variados grupos sociais.

METODOLOGIA

Na matéria “Língua e Gramática Portuguesa” do 1º ano da graduação em Português Língua Estrangeira, houve, primeiramente, a exposição docente sobre conceitos essenciais da Sociolinguística, visando pensar na relação de seus paradigmas com o ensino de PLE, para que, posteriormente, houvesse debates e leituras compartilhadas entre todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Como fechamento da avaliação, indicou-se, a partir da leitura de “Preconceito Linguístico”, de Marcos Bagno (2004), que os estudantes identificassem e analisassem exemplos diversos na realidade brasileira que se opusessem ou que reforçassem os mitos explicitados pelo autor no primeiro capítulo da referida obra. Cabe destacar que o trabalho não consistia apenas em parafrasear o texto lido, mas sim em ampliar a leitura com a análise de exemplos selecionados por cada estudante.

A presente pesquisa toma como corpus exemplos de trabalhos desenvolvidos por estudantes da matéria a fim de conhecer como as discussões e leituras realizadas foram assimiladas. A hipótese apresentada pretende confirmar se uma proposta pedagógica como esta possibilita aos estudantes ampliarem a reflexão sobre os fundamentos da Sociolinguística e se estimula uma postura autônoma, já que os faz selecionar e analisar criticamente textos diversos produzidos no Brasil.

A título de ilustração, na tabela abaixo, apresentam-se os mitos arrolados por Bagno (2004):

MITO 1	A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente
MITO 2	Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português
MITO 3	Português é muito difícil
MITO 4	As pessoas sem instrução falam tudo errado
MITO 5	O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão
MITO 6	O certo é falar assim porque se escreve assim
MITO 7	É preciso saber gramática para falar e escrever bem
MITO 8	O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social

Mitos linguísticos extraídos de Bagno (2004)

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentadas algumas proposições realizadas por estudantes em seus trabalhos de análise e exemplificação dos mitos de “Preconceito Linguístico”, de Marcos Bagno (2004). Será atribuído um número entre parênteses a cada proposição a fim de correlacionar as declarações realizadas pelas estudantes e a presente análise de dados.

Para ilustrar o mito 2 (Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português), uma das estudantes selecionou o texto “Nossa língua brasileira”, de Eduardo Afonso, publicado no jornal O Globo, no dia 03/05/21. No texto, o autor assevera que os brasileiros são bilíngues em uma mesma língua pois dominam o “português escrito e o brasileiro falado”. Eduardo Afonso se mostra em desacordo com o que ele chama de “correntes que atuam contra o legado colonial

linguístico” e julga que o “politicamente correto” perpetua a exclusão e as desigualdades na educação.

Em sua análise, primeiramente, a aluna parafraseia Bagno (2004), destacando alguns dos principais conceitos relacionados com o mito. Ela cita que (1) a gramática brasileira se difere da portuguesa em variados aspectos, como nos usos do gerúndio e dos pronomes pessoais. Em (1), observamos que a aluna traz exemplos de variação geográfica em uma perspectiva sincrônica. A seguir, ela afirma que (2) o mito está relacionado com a ideia de que a língua se corrompe com o tempo, como se a antiguidade lhe desse mais legitimidade. Em (2), a aluna deixa entrever seu entendimento sobre a variação histórica.

A seguir, a aluna começa a analisar o texto escolhido e assevera que (3) a afirmação feita por Eduardo Afonso sobre o fato de os brasileiros serem bilíngues, permite inferir que para ele a oralidade brasileira apresenta desvios. A estudante afirma que (4) o autor legitima em parte as particularidades do idioma falado no Brasil, mas ainda considera a variedade brasileira inferior à de Portugal. Em (3) e (4) observa-se que a estudante reconheceu a noção de relativismo cultural, segundo a qual nenhuma variedade de língua deveria ser considerada subdesenvolvida (Bortoni-Ricardo, 2014).

Outra amostra do presente corpus traz a análise correspondente ao mito 3 (Português é muito difícil). A estudante escolheu o texto “Para continuar a brincadeira, carioca esconde do pai o sucesso dos vídeos dele indignado com erros de português”, publicado no Jornal O Globo no dia 22/04/21. O texto faz menção à viralização dos vídeos do youtuber Matheus Costa, cujo pai manifesta seu descontentamento ao ouvir o filho proferir “erros” sob a perspectiva da gramática normativa. A matéria do jornal também apresenta opiniões de professores de português língua materna sobre o conteúdo dos vídeos.

Em uma primeira instância, ao parafrasear Bagno (2014), a aluna destaca que (5) nenhuma língua é difícil para o falante nativo. Em (5) observa-se que a aluna conhece a noção de gramática internalizada.

Ela justifica a afirmação anterior alegando que (6) este mito tem origem no contraste entre a norma gramatical ensinada na escola e a realidade da língua falada no Brasil. Em (6) a aluna reconhece que a oposição da norma culta à norma popular, sem que haja uma problematização sobre a adequação linguística, gera nos estudantes a percepção de que eles desconhecem a sua própria língua materna.

Ao analisar o texto do jornal O Globo sobre os vídeos viralizados do youtuber Matheus Costa, a aluna afirma que (7) a ideia de erro não é questionada em momento nenhum, (8) nem a ideia do contexto em que essa variedade de língua é utilizada. Em (7) a aluna demonstra conhecer a diferença entre erro linguístico e diferença linguística (Possenti, 1996) e em (8) a aluna faz referência à noção de variação estilística ou registros.

Tomando como corpus a análise de outra aluna, para ilustrar o mito 4 (As pessoas sem instrução falam tudo errado), a estudante selecionou o texto “Fale errado, está certo”, de autoria de José Sarney, publicado na Folha de S. Paulo no dia 20/05/11. O texto foi publicado no momento em que a mídia trouxe a público o livro didático “Por uma vida melhor”, aprovado pelo MEC para a educação de jovens e adultos. Em seu texto, Sarney assevera que o Brasil decidiu criminalizar quem “fala corretamente” para evitar a discriminação dos que “falam errado”.

A aluna resgata as explicações de Bagno (2014) sobre um “erro” comumente corrigido em português: a substituição do L pelo R, em referência ao fenômeno do rotacismo. A estudante afirma que (9) como se trata de um fenômeno fonético, não pode ser taxado como indício de atraso mental. Em (9) a estudante evidencia compreender que a norma estigmatizada não é fruto da preguiça ou ignorância de seus usuários, mas que sim tem uma lógica linguística demonstrável (Bagno, 2012).

Em relação ao texto de Sarney, a aluna sustenta que (10) o autor se refere ao livro didático cuja fala popular é analisada a partir da gramática descritiva. Na sequência, ela disserta sobre (11) como as pessoas das classes populares sentem-se tolhidas, por pensarem que sua variedade linguística é uma deformação da língua. Em (10) observa-se

que a estudante reconhece a gramática descritiva como aquela que se baseia na descrição da língua, em oposição à normativa que se pauta em prescrever regras de uso. Em (11), a aluna se sensibiliza em relação ao preconceito linguístico vivenciado por aqueles que Bagno (2004) chama de “sem-língua padrão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos permitem constatar que os alunos se apropriaram dos conceitos problematizados por Bagno (2004), de forma tal que puderam reconhecer estes mitos em exemplos colhidos da realidade brasileira.

Assim, o presente trabalho pretende incentivar a postura crítica do professor de PLE ante a heterogeneidade linguística, a fim de não limitar suas aulas a exemplos de língua provenientes unicamente das variedades de prestígio, nem estigmatizar aquelas variedades que não encontram respaldo na norma culta.

Espera-se, também, contribuir para que o professor de PLE problematize em suas aulas a questão da adequação linguística, tendo em vista que os usuários da língua variam a forma como utilizam a língua em função da situação comunicativa.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v.1. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. Norma linguística, Hibridismo & Tradução. In: **Revista Traduzires**, 19-32, 2012.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 34ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PERINI, Mário A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Parábola, 2010.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

CONTRIBUIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ABORDAGEM DE TEXTOS DIGITAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÁ, Cícera Alves Agostinho de³²

INTRODUÇÃO

A educação nacional brasileira vivenciou no ano de 2017 um marco na história da instituição de documentos legais que norteiam a elaboração de currículos, por ocasião da publicação da versão oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Infantil e Anos iniciais e Finais do Ensino Fundamental, enquanto o documento direcionado ao Ensino Médio foi publicado em 2018.

Apesar de esse documento ter sido instituído no governo antidemocrático do Michel Temer, a publicação de um referencial legal norteador a ser utilizado na elaboração do currículo das escolas públicas por suas equipes constitui um marco importante para a educação nacional, já que até então não se tinha um documento legal que atendesse a esse objetivo.

Assim sendo, no contexto específico da Língua Portuguesa, a inserção de gêneros digitais em campos de atuação da BNCC (2018) sinaliza para a urgente necessidade de se inserir esses textos em aulas desse componente curricular, atentando sempre para a pertinência de evitar que o processo de escolarização desses textos não desvincule sua abordagem do seu contexto real de ocorrência: as mídias digitais.

32 Universidade Estadual do Ceará (UECE). cicera.agostinho@uece.br

Nessa perspectiva, este artigo discorre sobre a presença/ausência, recorrência e o modo de abordagem dos gêneros digitais em obras específicas de Língua Portuguesa, disponibilizadas para análise e seleção pelo Programa Nacional do Livro Didático (2021), “Práticas de Língua Portuguesa”, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo, (2021), e “Se Liga nas Linguagens: Português”, de autoria de Ormundo e Siniscalchi (2021).

Na seção seguinte pautamo-nos discorreremos sobre a leitura como prática social, do(s) letramento(s) do letramento digital, além de tratarmos do trabalho com textos digitais na escola. Além disso, contempla uma breve descrição dos recursos metodológicos adotados neste estudo, seguido pelo mapeamento da frequência e análise dos recursos utilizados pelos autores dos livros didáticos selecionados na abordagem de gêneros digitais, além de apresentar as considerações finais ao estudo

Este estudo se pauta no trabalho desenvolvido na Oficina VI em Língua Portuguesa, do curso Letras Português da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), que trata dos possíveis usos de mídias digitais como ferramentas pedagógicas, abordando a pertinência de o professor de Língua Portuguesa investir no trabalho com gêneros digitais no Ensino Médio, conforme orienta a BNCC (2018), zelando pela manutenção dos elementos específicos que configuram esses gêneros, evitando que o processo de escolarização desses textos os afaste de seu contexto de realização.

1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

A importância do investimento na leitura é um tema que se encontra em evidência desde o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1988), que indicam que esse trabalho precisa ser realizado com foco na natureza temática, composição e estilo, conforme propõe Bakhtin (1990).

De fato, a abordagem da leitura com foco na proposição de Bakhtin (1990) continua sendo importante, pois esses aspectos permanecem em voga, no entanto, no contexto atual, o investimento na leitura como prática social exige que outros aspectos sejam considerados, pois conforme afirma Freire (1989), a leitura de mundo se antecipa à leitura da palavra.

Nessa perspectiva, o letramento pode ir se desenvolvendo de forma concomitante ao processo de domínio da escrita, no entanto não se encerra com o processo de apropriação da escrita, já que para Soares (1989), o letramento é um processo contínuo, que se encontra em uma crescente de evolução.

Assim sendo, Jurado e Rojo (2022) alertam para o risco de o trabalho mediado pelo processo estar restrito ao letramento escolar, que consiste na prática burocratizada da leitura e da escrita, que segundo elas se configura como prática e processo da escolarização desses processos. Nessa perspectiva, o investimento na leitura se volta à assimilação de palavras alheia aos seus significados, configurando-se como um verbalismo puro e simples.

Soares (1989) alerta que o investimento em práticas de leitura na perspectiva restrita do letramento escolar pode limitar o estudante ao domínio dos processos que se situam no plano da decodificação do código escrito, dissociadas do seu contexto social de produção.

Para superar as limitações decorrentes do processo anunciado, Soares (2010) defende que o letramento se processe em dois níveis: social e individual. Considerando a relevância do letramento social para

a discussão que se estabelece neste texto, tratamos dos letramentos, no plural, pois sua flexão no singular sugere uma realização unívoca, proposição que não representa sua pluralidade de significados.

2 LETRAMENTO(S) E LETRAMENTO DIGITAL: o que se encontra em voga?

O letramento esteve a princípio vinculado ao processo de alfabetização, configurando-se como um ato, que se realiza por meio do uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2010), restrito ao contexto educacional, configurando-se como letramento escolar.

Atenta para os múltiplos sentidos que ao processo de letramento podem ser associados, Kleiman (1998) inaugura o uso da expressão letramentos múltiplos para fazer alusão aos aspectos sócio-históricos e culturais implicados em instituições e situações sociais. Nessa proposição é válido considerar o letramento com enfoque no fortalecimento dos sujeitos e suas práticas de escrita no contexto social.

Com a inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar, a fim de que esses sejam explorados como ferramentas pedagógicas, ampliou-se a necessidade de se discutir e implementar em escala ascendente o letramento digital, definido por Zacharias (2022) como a capacidade de incorporar ações digitais à situações cotidianas.

Assim sendo, pode ser considerado letrado digital o sujeito que desenvolve as habilidades necessárias ao uso de recursos digitais como recursos facilitadores de sua experiência no contexto social, de modo crítico e reflexivo.

O processo de escolarização de gêneros digitais encontra-se em ascensão e dele iremos tratar na seção de análise e discussão de resultados.

3 O USO DE GÊNEROS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

O uso das mídias digitais pelos sujeitos para resolução de demandas individuais e coletivas é um movimento crescente na atual conjuntura social, de modo que as instituições escolares não podem se isentar das possibilidades de uso desses recursos.

A perspectiva é que os gêneros digitais sejam incorporados ao currículo escolar. Para Xavier (2005, p. 38) “[...] os gêneros digitais são megaferramentas para desenvolver nos aprendizes a necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente”. Esses gêneros unificam imagem, som e texto na construção dos enunciados. São textos que circulam em ambientes virtuais, que podem se vincular e/ou beneficiar da existência de outros textos.

Um dos principais desafios associados à possibilidade de abordagem dos gêneros digitais no contexto escolar reside no fato de os estudantes se configurarem como nativos digitais e parte significativa dos professores constituírem o perfil de imigrantes digitais.

Para Prensky (2001), os nativos digitais são os sujeitos que cresceram em ambientes em que o uso das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação é recorrente, enquanto os imigrantes digitais se configuram como os sujeitos que procuram explorar esses recursos em suas práticas individuais e sociais, em uma situação geralmente marcada pelas limitações.

Essa associação entre definição e significado pode indicar porque que os textos digitais ainda são poucos explorados no contexto escolar. Como o letramento digital do professor ainda não se configura como uma pauta da formação continuada em serviço de parte significativa de profissionais da educação do nosso país, a utilização desses recursos como ferramentas pedagógicas ainda se constitui como um desafio para parte dos professores, que em seu processo de formação não

utilizaram, nem foram orientados como realizar esse uso no contexto educacional contemporâneo.

Além disso, o processo de escolarização dos gêneros digitais precisa acontecer em um contexto que zele pela preservação dos recursos que caracterizam seus usos em ambientes digitais, pauta deste estudo, que discutiremos na seção de análise.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Este estudo se configura como sendo qualitativo, de base quantitativa, visto que a investigação começa com a seleção de duas obras aprovadas pelo Ministério da Educação para compor o Programa Nacional do Livro Didático (2021).

Trata-se das obras específicas de Língua Portuguesa Práticas de Língua Portuguesa, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo (2021), o equivalente à Obra 1 e Se Liga nas Linguagens: Português, de autoria de Ormundo e Siniscalchi (2021), nesta seção denominada de Obra 2.

Em seguida, realizamos o levantamento do número de gêneros digitais, que cada obra contempla. Dispomos no Quadro 1 um mapeamento dos gêneros digitais identificados nos livros ditáticos selecionados para este estudo.

Quadro 1: Quantitativo de Gêneros Digitais em Livros Didáticos

OBRA 1	OBRA 2									
nenhum	gif	enquete	podcast	Playlist	playlist comentada	video-minuto	Video-curriculo	card	Info-gráfico	Comen- tario em grupo de mensa- gens
(0)	(2)	(1)	(2)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)

Identificamos doze gêneros digitais na Obra 2 e dela selecionamos duas amostras de atividades relativas para uma análise interpretativa, com base nos constructos teóricos abordados nas seções que constituem o referencial teórico deste artigo.

5 GÊNEROS DIGITAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: reflexões

O processo de quantificação dos gêneros digitais em obras do PNLD (2021) parte do princípio de que o contexto de circulação desse tipo de texto se configura como as mídias digitais, de modo que eles podem circular também em outros suportes, a exemplo do livro didático de Língua Portuguesa.

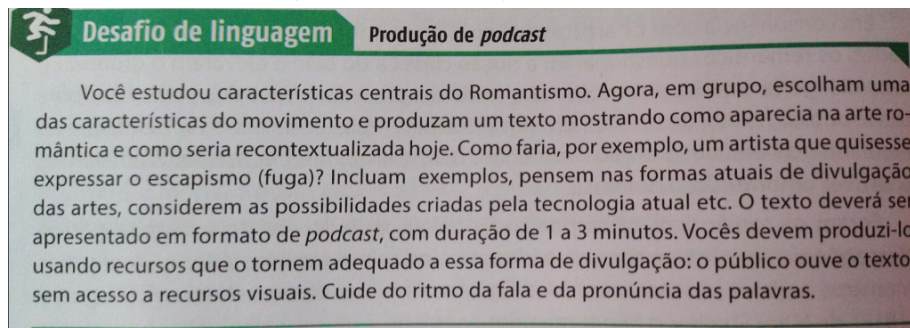
Conforme já demonstrado, na obra *Práticas de Língua Portuguesa*, de autoria de Faraco, Moura e Maruxo, (2021) não foi identificado nenhum gênero digital. Essa ausência aponta que apesar de a BNCC (2018) contemplar esse tipo de texto ao apresentar os gêneros textuais que podem ser tomados como objeto de estudo em aulas desse componente, a obra específica de Língua Portuguesa não contempla nenhum gênero textual, cujo contexto de circulação social seja as mídias digitais.

Já na obra *Se Liga nas Linguagens: Português*, de autoria de Ormundo e Siniscalchi (2021), identificamos dez gêneros textuais, cujo contexto de circulação se configura como as mídias digitais, a saber: gif (2), enquête, podcast (2), playlist, playlist comentada, videominuto, videocurrículo, card, infográfico e comentário em grupo de mensagens. Ressaltamos que essa categorização se pauta na ocorrência das características som, imagem e texto, que configuram os gêneros digitais.

Diante da impossibilidade de procedermos uma análise de todas as atividades propostas na obra, cuja realização pode ampliar

o letramento digital dos estudantes, dispomos a seguir dois gêneros para análise.

Figura 1: Gênero digital podcast



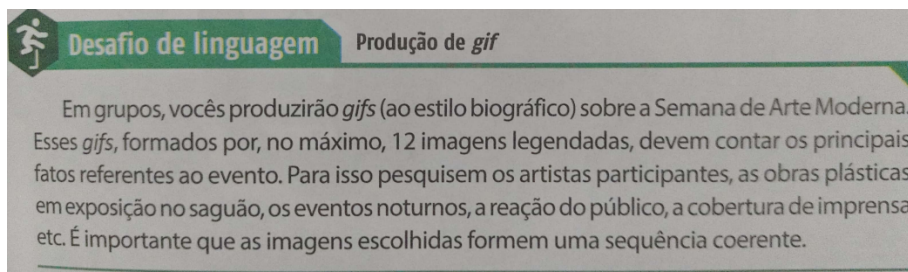
Fonte: Livro didático “Se liga nas linguagens: Português, da autoria de Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 58).

O gênero digital podcast faz parte do repertório linguístico de muitos nativos digitais, já que esse público acessa *feeds* de áudio, disponíveis na *internet*, para obter informações acerca de temas diversos como cinema, games, filmes, futebol, séries, dentre outros. A configuração do gênero *podcast* se aproxima em parte do gênero oral programa de rádio, de modo que a principal diferença entre eles é o fato de a transmissão do programa acontecer em tempo real, enquanto o *podcast* costuma ficar acessível em plataformas digitais para acesso do leitor, no tempo que ele julgar oportuno.

Embora na seção não se encontre disponível uma descrição estrutural dos recursos multissemióticos implicados na configuração do gênero *podcast*, a orientação detalhada para a realização da atividade apresenta informações pertinentes sobre o gênero como a delimitação do tempo da gravação, que precisa se situar entre um e três minutos, além da orientação para o cuidado que o estudante precisa ter com o ritmo da fala e a pronúncia das palavras, visto que o gênero não explora recursos visuais que auxiliem o leitor na compreensão da mensagem.

Dispomos a seguir o segundo gênero digital para reconhecimento do *layout* da atividade e análise.

Figura 2: Gênero digital *gif*



Fonte: Livro didático "Se liga nas linguagens: Português, da autoria de Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 121).

O segundo gênero digital selecionado para análise é o *gif*, que pode ser definido como uma imagem digital com formato diferenciado, com propriedade de criar animações para atender ao propósito comunicativo do seu autor, já que a imagem se movimenta.

Embora a proposta de produção disposta na Figura 2 não descreva nem sistematize um processo de apresentação do *gif* ao estudante, as informações disponíveis são importantes para a produção do gênero, já que esclarecem que o texto multissemiótico a ser produzido contempla o uso de imagens que se movimentam, acrescido de legendas, ou seja, os recursos imagéticos serão associados ao texto escrito para representar fatos marcantes relativos à Semana de Arte Moderna, ocorrida em 1922, considerada como um marco importante para o Modernismo brasileiro.

Embora no livro do estudante não haja indicações de pesquisas para o reconhecimento do gênero digital *gif*, essa estratégia pode ser explorada pelo professor, a fim de que os estudantes que não consomem gêneros digitais possam produzi-lo.

Outra possibilidade de abordagem aponta para o estudo informal do gênero, por meio da análise de exemplos, que podem ser acessados em tempo real pelo professor e pelos estudantes, minimizando as possibilidades de desconfiguração do texto digital por ocasião do processo de escolarização.

A discussão dessas possibilidades se vincula ao trabalho desenvolvido na disciplina Oficina VI em Língua Portuguesa, do curso Letras Português, da FECLI/UECE, que adota como ponto focal a discussão acerca da pertinência do estudo dos gêneros digitais como ferramenta pedagógica em aulas de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a fim de que os graduandos insiram no planejamento das aulas que forem ministrar textos digitais, uma estratégia para a ampliação do processo de formação linguística, política, social e cultural dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da recorrência e do modo de abordagem dos gêneros digitais presentes nas obras específicas de Língua Portuguesa Práticas de Língua Portuguesa e Se Liga nas Linguagens: Português aponta dois aspectos principais: enquanto a segunda obra direciona quase metade dos gêneros para essa modalidade, na primeira obra não fora encontrada nenhuma ocorrência do gênero; além disso, o modo de abordagem exige que o estudante explore seu conhecimento de mundo e invista em pesquisas para apropriar-se da estrutura do gênero.

Pesquisas posteriores podem contemplar outras obras aprovadas no PNLD (2021) para ampliar o levantamento da frequência e o modo de abordagem de gêneros digitais em obras de Língua Portuguesa, um importante recurso no processo de ampliação do letramento digital dos estudantes.

Esta pesquisa oferece subsídios para que os licenciandos em Letras se apropriem de recursos que possibilitam a análise crítica de materiais didáticos que são distribuídos para professores e estudantes de escolas públicas, contribuindo com a ampliação da compreensão do licenciando acerca da necessidade de trabalhar o letramento digital dos estudantes utilizando-se de textos digitais, cujo contexto de ocorrência seja as mídias digitais, que podem ser exploradas como ferramentas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.;
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FARACO, Carlos Eduardo; MOURA, Francisco Marto; MARUXO, José Hamilton. **Práticas de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.
- JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional, in: SIGNORINI, Inês (org.) **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas linguagens: Português**. São Paulo: Moderna, 2021.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

XAVIER, A. C. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CAPÍTULO 12

O USO DO GÊNERO PUBLICIDADE E PROPAGANDA PARA ENSINO DO IMPERATIVO NO ENSINO DE PBSL

GOMES DA SILVA, Aline³³

FERREIRA DA SILVA, Isabella³⁴

MACHADO, Mayra Caroline Araujo³⁵

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado para o IV SINTEL - UFRPE - 2023 - SIMPÓSIO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM, a fim de apresentar fenômenos gramaticais em livros didáticos de português para estrangeiros, como no caso dos verbos. Ademais, vale destacar que é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB) para a disciplina de Laboratório de Gramática, sob a orientação da Prof^a Dr^a Michelle Machado de Oliveira Vilarinho no curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL).

O objeto de estudo é o modo imperativo da forma apresentada nos livros didáticos de Português do Brasil: *"Vamos Juntos (as)!"* (DINIZ *et al.*, 2021) e *"Portas abertas"* (SÃO PAULO, 2021), que têm como público-alvo os imigrantes e refugiados. Esses materiais propõem o ensino de português como língua de acolhimento, em um contexto plurilíngue e multinível, devido à heterogeneidade dos estudantes.

33 Universidade de Brasília (UnB). silva.ag.unb@gmail.com

34 Universidade de Brasília (UnB). Isabella.ferreira2240@gmail.com

35 Universidade de Brasília (UnB). mayramachado726@gmail.com

A motivação da pesquisa ocorre em razão dos diversos contextos de uso do imperativo, o que requer estudo para identificar o modo e de que maneira pode ser ensinado aos aprendizes de português como segunda língua ou língua adicional.

No âmbito morfológico, a pesquisa aponta como as gramáticas da língua portuguesa normativa, descritiva e comparativa, de Cunha e Cintra (2017), de Castilho (2014) e de Brito *et al.* (2010), respectivamente, apresentam o imperativo como a “caracterização estrutural de um modo diretivo que pode expressar *ordem, desejo, convite, súplica, pedido, instrução, exortação, conselho, solicitação, entre outras nuances semânticas*” (SCHERRE *et.al.*, 2007 p. 196, grifos nossos) e informa, também, a existência de dois imperativos no português, o imperativo afirmativo e o imperativo negativo.

Diante disso, levando em consideração as gramáticas e os estudos de Scherre *et.al.* (2007), Rumeu e Carvalho (2018) e Braga (2016) acerca do modo imperativo, foi possível analisar as atividades disponibilizadas sobre o imperativo nos materiais didáticos expostos.

Tendo em vista as atividades propostas nos livros de PBSL que exploram o imperativo de modo incipiente, limitando o imperativo a apresentá-los por meio de gêneros textuais, como receitas ou manuais de instruções, o presente estudo busca apresentar uma proposta didática por meio de anúncios publicitários que constitui formas de descrição do imperativo na integração de aprendizes de português como língua de acolhimento na sociedade brasileira. Desse modo, permitirá que alunos de português como segunda língua (L2) aprendam os fenômenos variacionistas³⁶, utilizados apenas por falantes maternos do português no dia a dia.

36 Sobre os fenômenos variacionistas, Marcos Bagno explica que em “toda língua do mundo existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico” (BAGNO, 1999, p.52).

Para isso, o artigo encontra-se dividido nas seguintes seções:

1) *O que é verbo; Modo imperativo sob a perspectiva das gramáticas da língua portuguesa*; 2) *Unidades didáticas: uma análise crítica do estudo de verbos no imperativo*; e 3) *O imperativo como instrumento essencial no ensino do PBSL: uma proposta didática*.

1 O QUE É VERBO; modo imperativo sob a perspectiva das gramáticas da língua portuguesa

A gramática normativa, *Nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2017), apresenta a noção preliminar sobre o verbo como “palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo” (ibid, p.394) que pode ser flexionado em número, pessoa, tempo, aspecto, voz e modo.

A gramática explica que, apesar da palavra imperativo esteja ligado “pela origem, ao latim *imperare* ‘comandar’, não é somente para ordem ou comando que, na maioria dos casos, nos servimos desse modo” (ibid, p.491, grifo dos autores). Assim sendo, o imperativo apresenta variação de sentido, pois é “o modo da exortação, do conselho, do convite, do que propriamente do comando, da ordem” (Idem).

Posto isto, é importante destacar que a gramática normativa informa a existência de duas formas de imperativo no português: o afirmativo e o negativo. Por fim, os autores destacam que embora seja enunciado no tempo presente, o imperativo tem valor de futuro uma vez que a ação exprimida por ele ainda será realizada.

A gramática descritiva, *Nova gramática do português brasileiro* (CASTILHO, 2014), apresenta os verbos, na perspectiva morfológica, semântica e sintática. Dessa forma, o autor explica que a propriedade mais importante do verbo se encontra em sua transitividade em que sua importância gramatical está em estruturar a sentença, ao selecionar seus argumentos. O autor complementa que o verbo e seus argumentos

constituem o predicado e, a partir do predicado, podemos encontrar diversas tipologias, sendo uma delas a tipologia de predicados agentivos que “podem figurar em *sentenças imperativas*” (CASTILHO, 2014, p.397, grifos nossos), pois elas ocorrem em situações sociais em que o locutor ordena/ sugere/ pede ao seu interlocutor que faça algo. Em geral, são dotadas de uma entonação decente” (Ibid., p. 327).

Por fim, na perspectiva da *Gramática Comparativa Houaiss* (BRITO *et al.*, 2010), segundo os autores, a finalidade é demonstrar as semelhanças e as diferenças entre as línguas românicas, de origem latina: o francês, o espanhol, o italiano e, em especial, o português.

No que diz respeito ao modo imperativo no português, a gramática comparativa, por sua vez, explica que “em situações bem coloquiais, o português do Brasil não faz diferença formal entre imperativo afirmativo e imperativo negativo, além da presença [do advérbio de negação] não” (BRITO *et al.*, 2010, p. 180).

Neste contexto, para apresentar a estrutura morfológica e sintática do verbo, a *Gramática Comparativa Houaiss* traz a informação etimológica do verbo e explica que as quatro línguas possuem um padrão estrutural fundamentalmente idêntico, devido à origem latina. Sendo assim, segundo os autores, as categorias gramaticais “são expressas mediante os mesmos recursos gramaticais, a despeito de algumas divergências no conjunto dos tempos e no emprego de umas poucas formas” (BRITO *et al.*, 2010, p.163).

2 UNIDADES DIDÁTICAS: uma análise crítica do estudo de verbos no imperativo

Dado um panorama sobre o modo imperativo no português brasileiro, inicia-se, agora, uma análise da maneira como o tema é abordado nas unidades didáticas. Os livros *“Vamos Juntos (as)!”* (DINIZ *et al.*, 2021) e *“Portas abertas”* (SÃO PAULO, 2021) foram os escolhidos para compor o *corpus* deste estudo. Ambos utilizam a apresentação de receitas, na esfera cultural de alunos imigrantes, a fim de prepará-los para a análise de verbos no imperativo.

Para compreender a dimensão do exercício, no livro *“Vamos juntos(as)!”*, destacam-se detalhes que permeiam o planejamento didático-pedagógico do material didático. O objeto de investigação encontra-se na Unidade 3, em que o tema norteador fomenta o estudo gramatical do Imperativo à luz das receitas de empadas e arepas venezuelanas.

A explicação sobre o assunto explora sua formação estrutural e também aborda detalhes sobre a variação linguística do modo imperativo no Brasil, mas falha ao não mencionar a existência do imperativo negativo. Tampouco explica o fenômeno do modo imperativo no infinitivo, uma vez que muitos livros didáticos apresentam as conjugações obedecendo critérios rigorosos da norma culta.

Na obra *Portas Abertas*, o fenômeno do imperativo e das receitas não é diferente. O tópico gramatical é abordado na Unidade 6, diante do contexto dos tipos de comidas. E, por meio de uma receita de coxinha, o conteúdo gramatical é explorado.

A explicação sobre o verbo é dada de maneira breve, o que resulta na omissão de fatos importantes como a existência do imperativo negativo, os fenômenos do imperativo encontrado no particípio passado e até mesmo no infinitivo, como mencionado anteriormente. Dessa forma, os exercícios destinados à prática do conteúdo são de caráter

estruturalista e, embora atendam o conteúdo introduzido pelo livro, não contemplam os diferentes usos do imperativo.

Ainda que a elaboração de receitas seja uma boa maneira de abordar o modo imperativo no português, elas não são suficientes para mostrar, de modo abrangente, as variações desse fenômeno gramatical. Por isso, sugerimos no próximo tópico uma nova proposta didática.

3 O IMPERATIVO NO ENSINO DO PBSL: uma proposta didática para competência sociocomunicativa

Como ressaltado anteriormente, o estudo do modo verbal imperativo não é abordado nos livros didáticos analisados como deveria. Por consequência, ocupa um lugar marginalizado comparado aos estudos dos modos indicativo e subjuntivo. Ademais, a falta de contexto aumenta a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Em geral, a gramática é trabalhada juntamente de gêneros textuais, ao qual funcionalidade e recursos discursivos, em sua maioria, são transformados em fragmentos textuais para extração de elementos gramaticais. Entretanto, para que as atividades com gêneros textuais, do tipo injuntivo, sejam significativas para os sujeitos envolvidos no processo educativo, é necessário que o professor conheça a linguagem do gênero, o contexto e principalmente, a função gramatical.

Vale frisar a importância discursiva nas sentenças, pois essa “ultrapassa os limites da frase e busca compreender o que está envolvido na estruturação do texto, oral ou escrito, e o que faz pessoas diferentes produzirem textos diferentes” (GOMES, 2009, p.35).

Portanto, apesar de os livros *Vamos Juntos(as)!* e *Portas abertas* apresentarem uma explicação incipiente do imperativo, e tendo em vista que o trabalho desse tema em sala de aula exige certos cuidados,

a proposta didática foi organizada com outra abordagem: publicidade e propaganda.

Em primeiro lugar, gostaríamos de explicar que adotamos o gênero “anúncio publicitário” e não mais receitas culinárias, como foram propostos pelos livros didáticos analisados acima, pois concordamos que ele se torna uma poderosa estratégia relacionada “à dimensão semântica que envolve ordem, pedido, mando, injunção, ou seja, às forças ilocucionárias que solicitam do interlocutor um fazer ou um deixar de fazer (CHAVES; ALVES, 2020, p.453).

Chama-se gênero publicidade pois envolve o objetivo do anunciante em “convencer o potencial consumidor a adquirir o produto anunciado [...]. Então, em propagandas, espera-se que haja sempre uma imperatividade inerente e que todas as condições de produção da propaganda cooperem para atingir os objetivos do anunciante” (ibid, p.454). Dessa forma, o uso dos imperativos se torna predominante nas campanhas publicitárias como fator persuasivo no discurso do gênero.

Por conseguinte, nossa proposta didática encontra-se dividida em três etapas com o intuito de melhorar o referido exercício e facilitar o aprendizado da gramática e, sobretudo, a interpretação de enunciados imperativos por meio do gênero publicidade.

Inicialmente, na primeira etapa, serão passados ao aluno conceitos básicos sobre o gênero publicidade. Em seguida, abordar o uso do modo imperativo dos verbos. O conteúdo será contextualizado por meio de exemplos publicitários (figura 1) com o propósito de realizar uma experiência visual: combinar texto e imagem e facilitar a assimilação da mensagem.

Figura 1: elaborada pelas autoras a partir de imagens de domínio público para fins didáticos.

O imperativo em anúncios publicitários

O modo imperativo costuma ser empregado em anúncios publicitários por expressar ordem, conselho ou apelo. Dessa forma, o principal objetivo de utilizar o imperativo em campanhas publicitárias é de influenciar e ou induzir o consumidor a comprar um produto ou um serviço. Nesse sentido, observe os anúncios a seguir:


Nos anúncios acima, é possível observar que o imperativo é utilizado para persuadir ou convencer o público alvo, no caso o consumidor, da necessidade de obter determinado produto ou serviço. Os exemplos acima utilizam os verbos no modo imperativo afirmativo, SORRIA, TRANSFORME, USE e PONHA, e no imperativo negativo NÃO DEIXE. Assim, percebe-se que o modo imperativo está constantemente presente no dia a dia das pessoas.

A segunda etapa será um exercício de análise e interpretação das mensagens publicitárias. Aos alunos serão elencadas algumas questões acerca do gênero publicidade. Nossa proposta de atividade aborda interpretação de texto e percepções subjetivas do aluno. E, em seguida, um exercício de identificação dos verbos no imperativo (figura 2).

Por fim, na terceira etapa da proposta didática, o aluno irá confeccionar campanhas publicitárias, baseadas no tema da unidade (figura 3). Dessa forma, o aluno poderá abordar vários contextos com a ajuda dos códigos pictóricos disponibilizados, explorando a criatividade pessoal alternada com o aprendizado gramatical.

Figuras 2 e 3: elaboradas pelas autoras a partir de imagens de domínio público para fins didáticos.

À vista disso, analise as seguintes imagens:



1. Qual a principal intenção dos anúncios?

2. Que tipo de produto cada anúncio quer vender?

3. Você compraria os produtos anunciados? Por quê?

4. Quais são os verbos no modo imperativo apresentados nos anúncios?

5. Agora, em dupla, elabore uma campanha publicitária para cada objeto dos quadros abaixo utilizando pelo menos um dos verbos no imperativo a seguir:

Sugestão de Verbos no imperativo:


CORRA – LIMPE – SABOREIE – DEVORE – SINTA – BEBA – COMA – FAÇA – PENSE – MERGULHE – USE – COMPRE – EXPERIMENTE – SORRIA – TRANSFORME – APLIQUE – ARRASE – SEJA – ASPIRE – INSPIRE – PISE

Exemplo:

Marca de brigadeiro


• Criar um nome para a marca

• Usar o verbo no imperativo na campanha publicitária




BRI-BRUSH

Devore a melhor brigadeiros de Brasil




Propostas para campanhas:


Campanha de um livro




Marca e Campanha de tênis



Campanha de aspirador de pó



Campanha de sabonete



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste passo, nossa sugestão é uma proposta didática mais adequada para usuários independentes (B1, e B2 do quadro comum europeu), a fim de respeitar os limites do aluno em processo de aprendizado sem negligenciar a importância de intercalar conteúdos

gramaticais e gêneros textuais, à medida que os discentes demonstram avanços significativos nesse contexto. Por conseguinte, atividades diferenciadas e significativas, como uma oficina de campanhas publicitárias, proporcionam a experiência criativa e novos contextos de interação.

É importante destacar que o entendimento adequado do conceito de imperativo poderá proporcionar aos alunos um bom repertório para o aprendizado de segunda língua. Principalmente um aprendizado que os direcione de forma apropriada, a fim de desenvolver competência comunicativa, possibilitando, inclusive, que se apoiem nos variados sentidos que os enunciados no modo imperativo possam propagar.

Não negamos a importância de gêneros como receitas, embora seja imprescindível explorar outras formas didáticas criativas para ampliar o desenvolvimento linguístico completo dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.**

São Paulo: edições Loyola, 1999.

BRAGA, Henrique Santos. **Construções imperativas no Português Brasileiro: uma abordagem funcionalista-cognitivista.** Tese

(Doutorado) – São Paulo, 2016.

BRITO, Ana Maria et al. **Gramática comparativa Houaiss: quatro línguas românicas - português, espanhol, italiano e francês.** São

Paulo: Publifolha, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.**

São Paulo: Contexto, 2014.

CHAVES, I. V.; ALVES, A. R. B. Análise da imperatividade no discurso publicitário: algumas considerações funcionalistas. **Revista (Con)**

Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 28, p. 452-472, 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi; RUANO, Bruna Pupatto. (Orgs.) **Coleção vamos juntos (as)!: Me virando no dia a dia (Livro do(a) aluno(a))** Campinas: SP: Núcleo de Estudos de População Élza Berquó. Nepo. Unicamp, 2021.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuários. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996, p. 3-9.

RUMEU, M.C.B.; CARVALHO, L.F. O imperativo em livros didáticos de língua portuguesa: a distância entre pesquisa e ensino. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 25, n. 44, p. 391-409, 2018.

SCHERRE, Maria Marta Pereira et al. Reflexões sobre o imperativo em português. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]**. 2007-8, v. 23, n. spe pp. 193-241. Disponível em: Acesso em: 08 Dez. 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Portas Abertas: Português para imigrantes** (caderno básico). – São Paulo: SME / COPED, 2021. (Projeto Portas Abertas: Curso de Português para Imigrantes).



Este livro foi diagramado no setor de Produção de Conteúdo e
Material Didático da UAEADTEC/UFRPE em 2025.



UFRPE

