

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa
Mábia Nunes Toscano
Elaine dos Santos Sgarbi
Organizadoras



PRÁTICAS DE LINGUAGEM

NAS ÁREAS DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO
NOS INSTITUTOS FEDERAIS

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM
NAS ÁREAS DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO NOS
INSTITUTOS FEDERAIS**



Conselho Científico Editorial

Dr. Anderson Almeida da Silva

(Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr)

Dra. Beatriz Aparecida Alencar

(Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS)

Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes

(Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - Ufape)

Dra. Cristian Souza de Sales

(Universidade do Estado da Bahia - Uneb)

Dra. Érica Krachefski Nunes Oswald

(Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - IFSul)

Dra. Fernanda Silva Veloso

(Universidade Federal do Paraná - UFPR)

Dr. Hugo Jesús Correa Retamar

(Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - CAP-UFRGS)

Dra. Jamylle Rebouças Ouverney

(Instituto Federal da Paraíba - IFPB)

Dra. Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima

(Universidade Estadual de Alagoas - UNeal)

Dr. Luiz Fernando Gomes

(Universidade Federal de Alagoas - Ufal)

Dra. Maria Catarina Paiva Repolês

(Instituto Federal do Sudeste Minas Gerais - IF Sudeste MG)

Dra. Mariana Pérez Gonçalves da Silva

(Universidade Federal da Paraíba - UFPB)

Dra. Rafaela Cássia Procknov

(Instituto Federal de São Paulo - IFSP)

Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

(Instituto Federal de Alagoas - Ifal)

Dra. Symone Nayara Calixto Bezerra Almeida

(Instituto Federal do Amapá - Ifap)

Dr. Tazio Zambi de Albuquerque

(Instituto Federal de Alagoas - Ifal)

Dra. Valéria Jane Siqueira Loureiro

(Universidade Federal de Sergipe - UFS)

Dr. Valfrido da Silva Nunes

(Instituto Federal de Pernambuco - IFPE)



Conselho Editorial do IFAP

Titulares

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa
Luiz Ricardo Fernandes de Farias Aires
José Rodrigo Sousa de Lima Deniur
Nilvan Carvalho Melo
Darley Calderaro Leal Matos
Welber Carlos Andrade da Silva
Diego Armando Silva da Silva
Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida
Larissa Pinheiro de Melo
Suany Rodrigues da Cunha
Carlos Alexandre Santana Oliveira

Suplentes

Ivan Gomes Pereira
Jéssica de Oliveira Pontes Nóbrega
Cleber Macedo de Oliveira
Joadson Rodrigues da Silva Freitas
Adrielma Nunes Ferreira Bronze
Mábia Nunes Toscano
Victor Hugo Gomes Sales
Themístocles Raphael Gomes Sobrinho
Romaro Antonio Silva

FLÁVIA KAROLINA LIMA DUARTE BARBOSA
MÁBIA NUNES TOSCANO
ELAINE DOS SANTOS SGARBI
Organizadoras

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM
NAS ÁREAS DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO NOS
INSTITUTOS FEDERAIS**



Macapá
2022

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NAS ÁREAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. Os artigos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião da Editora do Instituto Federal do Amapá. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. A revisão textual, formatação e adequação às normas ABNT são de responsabilidade dos autores

Diagramação e Projeto Gráfico

Ivan Gomes Pereira

Capa

Ivan Gomes Pereira

Equipe Técnica Editorial

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa

Editora Chefa

Romaro Antonio Silva

Editor adjunto

Luiz Ricardo Fernandes Farias Aires

Editor adjunto

Ivan Gomes Pereira

Diagramador

Segebi
Seção de
Gerenciamento
de Biblioteca



INSTITUTO FEDERAL
Amapá

Campus
Macapá

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

407

P912

Práticas de linguagem nas áreas de ensino, pesquisa e extensão nos
Institutos Federais / Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa, Mábíia
Nunes Toscano, Elaine dos Santos Sgarbi (organizadores). – Macapá:
Edifap, 2022.
488 p. : il.

ISBN 978-65-89513-06-3 (impresso)

978-65-89513-05-6 (digital)

1. Linguagem e líguas. 2. Língua portuguesa. 3. Linguística aplicada -
IFs. I. Barbosa, Flávia Karolina Lima Duarte (org.). II. Toscano,
Mábíia Nunes (org.). III. Sgarbi, Elaine dos Santos (org.). IV. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Branca Lia Rosa Cruz, CRB/2 - 1174,
com dados fornecidos pela Editora do IFAP

Dedicamos este livro a todos/as os/as docentes da
área de linguagem dos Institutos Federais como
uma pequena mostra dos trabalhos realizados
pelos/as colegas da Rede com o intuito de compartilhar
o conhecimento produzido em sala de aula.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 13

Marialva Almeida

Anália Ribeiro

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) NOS CURSOS INTEGRADOS DO IFSULDEMINAS: UMA INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL PRELIMINAR25

Nathália Luiz de Freitas

CAPÍTULO 2

ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS CIENTÍFICOS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE ALUNOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO E DE GRADUAÇÃO53

Mábia Nunes Toscano

Kevilly Mell Sarraff Goes

CAPÍTULO 3

PANORAMA SOBRE OS AVANÇOS E DIÁLOGOS ACERCA DO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS SURDOS83

Suelem Maquiné Rodrigues

Maria Lúcia Tinoco Pacheco

CAPÍTULO 4

A PERCEÇÃO DO ALUNO INDÍGENA EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO IFAM CAMPUS TABATINGA: CONFLITOS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADO 115

Antônia Marinês Goes Alves

André Henrique dos Santos Reyes

Flávia Lannes Vieira de Aguiar Furtado

CAPÍTULO 5

VOLTANDO PARA A ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MÓDULO I DO PROEJA..... 139

Bruna Belmont de Oliveira

CAPÍTULO 6

A LEITURA PARA APRENDIZAGEM, ESTUDO E PESQUISA NUMA PERSPECTIVA METACOGNITIVA..... 157

Niedja Balbino do Egito - IFAL

Maria Inez Matoso Silveira - UFAL

CAPÍTULO 7

A BNCC E O ENSINO DE LITERATURAS: RETROCESSOS, AVANÇOS E LACUNAS 183

Dalva Ramos de Resende Matos

María López Sáñez

CAPÍTULO 8

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03: DA TEORIA À PRÁTICA 217

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

Antônia Letícia da Silva

João Lucas Santos da Silva

CAPÍTULO 9

EXTENSÃO E CULTURA NO IFPB: A INTEGRAÇÃO ENTRE LITERATURA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA TÉCNICO-PROFISSIONAL255

Michel Pratini Bernardo da Silva

CAPÍTULO 10

A MEMÓRIA AFETIVA COMO RESISTÊNCIA À INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL...279

Ana Paula Santos de Oliveira

Karla Janaína Alexandre da Silva

CAPÍTULO 11

SOMOS LATINO-AMERICANOS? REFLETINDO SOBRE A LATINIDADE EM CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA..... 299

Elaine dos Santos Sgarbi

Edvânia Medeiros de Omena

CAPÍTULO 12

LA ORALIDAD EN CLASES DE ESPAÑOL Y LOS PROYECTOS DE ENSEÑANZA Y EXTENSIÓN EN IFAP 333

Thaynam Cristina Maia dos Santos

CAPÍTULO 13

ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS NO CURSO DE GESTÃO DE TURISMO DO IFAL-MACEIÓ: REFLEXÕES SOBRE OS COMPONENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA E LÍNGUA INGLESA 363

Diana Gleise dos Santos Ferraz

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa

Christiane Batinga Agra

CAPÍTULO 14

OLIMPÍADA DE INGLÊS: UMA PROPOSTA DE ENSINO MEDIADA PELA TECNOLOGIA DIGITAL 393

Wanne Karolinne Souza de Miranda

Nárrima Tayane de Souza Farias Dantas

CAPÍTULO 15

PROGRAMA LEITORES FRANCESES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ: UMA EXPERIÊNCIA NO CAMPUS AVANÇADO OIAPOQUE 415

Mayara Priscila Reis da Costa

Aldenise Borges dos Santos

Géraldine Laura Etinof

CAPÍTULO 16

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO PERCURSO E DESENVOLVIMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO IFMT – CAMPUS BARRA DO GARÇAS (2015 A 2020) 447

Raull Mattos de Sousa

Renata Francisca Ferreira Lopes

Rafael José Triches Nunes

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 481

SOBRE AS ORGANIZADORAS 488

APRESENTAÇÃO

Apresentar a obra *Práticas de Linguagem nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão nos Institutos Federais* nos traz uma certeza: a linguagem subjaz toda relação humana e, no contexto do processo ensino-aprendizagem, é determinante para que se construa uma história fundada (ou não) em uma Educação onde a autonomia seja o caminho para que cada estudante, cada professor, cada servidor da Educação seja o sujeito que, em suas inter-relações, edifica uma formação humana e profissional com base no direito de usufruir de todo bem socialmente construído.

E é isto que os textos (inquietantes) apresentam aqui: reflexões acerca das concepções de língua(gem) que se circunscrevem em cada estruturação curricular e se corporificam no dia a dia dos ambientes escolares e fora deles. Sob referida perspectiva, a leitora/o leitor desta obra é convidada/convidado a conhecer e pensar como a língua(gem) permeia todo o processo de ensino-aprendizagem (e a própria estruturação curricular que norteia esse processo), bem como

está presente na política educacional, a qual reverbera os construtos teórico-metodológicos presentes no itinerário formativo do estudante. As autoras e autores trazem à tona nessa seara de discussão não tão somente concepções sobre a língua(gem) que se corporificam no dia a dia da sala de aula, mas também, em muitos momentos, indagam e discorrem sobre a perspectiva institucional instaurada (ou não) em uma visão omnilateral, a qual deve colocar em voga o universo constitutivo do ser humano.

A partir disso, trazem, dentre outros temas controversos, a inclusão como princípio *sine qua non* para a autonomia de cada estudante que adentra as instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a Rede EPCT; a evasão desse estudante do ambiente escolar – e no outro lado da moeda, a sua permanência; a questão da internacionalização que essa Rede EPCT vem tecendo há alguns anos; a competência argumentativa em textos científicos. Nos parágrafos seguintes, iremos nos reportar a essa vibrante temática, falando um pouco de cada capítulo que integra a presente obra.

No Capítulo 1 “Concepções de Língua(gem) nos Cursos Integrados do Ifsuldeminas: uma investigação documental preliminar”, de Nathália Luiz de Freitas, a autora mostra haver uma concepção de língua(gem) como uma prática social, a qual supera a visão da linguagem como pensamento, ou seja, as práticas do processo ensino-aprendizagem se alicerçam no uso da linguagem como

interação, o que, segundo a autora, contribui para a formação omnilateral dos seus alunos.

Em “Argumentação em Textos Científicos: uma análise da produção de alunos de nível médio integrado ao técnico e de graduação”, Capítulo 2, Mábia Nunes Toscano e Kevilly Mell Sarraff Goes, partindo da premissa de que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, analisaram textos argumentativos (artigos) de estudantes do Ensino Médio Integrado e do Ensino Superior. As autoras apresentam como conclusões alguns dados inquietantes na comparação dos artigos analisados dos referidos grupos de estudantes, dentre os quais destacamos: “aqueles apresentam em seus artigos analisados um número maior de construções dialógicas completas nos trabalhos do que estes”. A partir dessas constatações, as autoras fazem algumas reflexões sobre as expectativas de que os estudantes do Ensino Superior seriam os que apresentariam o uso mais acentuado desse recurso argumentativo. Em vistas disso, elas apresentam como um possível encaminhamento em futuras pesquisa sobre a temática, “a observação de textos de estudantes de graduação (de diferentes *backgrounds*)”, as quais possam ampliar a discussão aqui iniciada, ao mesmo em que possam ser um caminho para se estudar *se e como* o percurso do estudante no ambiente da educação profissional e tecnológica influencia nessa competência argumentativa em textos científicos que na presente pesquisa pôde-se constatar.

Nos capítulos: 3 “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos em Ensino Médio Integrado: diálogos acerca do

processo inclusivo”, de Suelem Maquiné Rodrigues e Maria Lúcia Tinoco Pacheco; 4 “A Percepção do Aluno Indígena em Relação ao Ensino de Língua Portuguesa no Ifam Campus Tabatinga: conflitos, experiências e aprendizado”, de Antônia Marinês Goes Alves, André Henrique dos Santos Reyes e Flávia Lannes Vieira de Aguiar Furtado; e 5 “Voltando para a Escola: Uma Experiência de Ensino da Língua Portuguesa no Módulo I do PROEJA”, de Bruna Belmont de Oliveira; tem-se a temática da inclusão, sob diferentes contextos e perspectivas.

Na análise sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos, as autoras sustentam a relevância de a escola (enquanto instituição) (e especialmente os professores) terem um olhar singular para pessoas com deficiência (no caso em tela, a deficiência auditiva) e, para isso, devem superar as angústias inerentes a situações dessa natureza através de uma formação continuada que lhes permeie o conhecimento teórico sobre o tema, mas sobretudo, que lhes abra o olhar a esse estudante surdo no que tange ao seu processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, é essencial que os professores tenham sensibilidade quanto a essa característica singular dos estudantes. Assim, escola (docentes, técnicos e comunidade) e estudantes, juntos, poderão construir um caminho de conhecimento que não só amplie os horizontes de todos, mas que lhes permita viver e agir no mundo com a autonomia que somente uma educação inclusiva é capaz de tornar real.

No capítulo 4, os autores colocam em xeque a questão do ensino de Língua Portuguesa para alunos indígenas, sob a égide de esta ser a sua segunda língua e, também, uma das formas de empoderamento dessa população que vive (ainda) à margem da sociedade. Para tanto, os autores destacam ser crucial a escola compreender que o estudante indígena anseia por usufruir dos bens socialmente construídos e, uma das formas de acessarem esse direito, é o domínio da língua portuguesa, sua segunda língua. Destacam ainda os autores que a realidade na região do Alto Solimões e Vale do Javari - AM, é a presença de alunos indígenas em escolas não indígenas. Ou seja, essa não é uma situação de exceção, logo, faz-se vital que a instituição escolar torne seus currículos um caminho viável para a integração, considerando o interculturalismo e concebendo o estudante indígena como o sujeito de sua língua materna (e esta deve ser sempre o “ponto de partida”) que nela vai se apoiar para aprender (e apreender) a sua segunda língua, a língua portuguesa, em especial na sua vertente de língua padrão.

Por fim, o capítulo 5, ao discutir o papel do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, traz à tona que um dos principais objetivos da Educação Profissional que a Rede Federal oferta é garantir que esse percurso do estudante adulto seja alicerçado em uma educação emancipatória, a qual seja capaz de “dar conta” da defasagem na vida escolar. Sob essa ótica, a autora afirma que o componente Língua Portuguesa exerce

um papel fundamental nesse percurso de retorno desses cidadãos aos estudos. Diz ainda que uma prática discursiva progressista, a qual conceba a língua(gem) como um processo de interação onde os sujeitos vão se apropriando dos diversos gêneros discursivos no uso real e significativo que fazem durante as suas trocas sociolinguísticas, é o caminho para a conquista de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Na sequência da obra, temos os Capítulos 6 e 7, os quais tratam de temas que se assemelham: o primeiro se reporta a estratégias que podem ser utilizadas no combate à evasão e o segundo se refere à necessidade de olhar o currículo a partir do dia a dia em que as relações educacionais se estabelecem. É assim que em “A Leitura para Aprendizagem, Estudo e Pesquisa numa Perspectiva Metacognitiva”, as autoras, Niedja do Egito e Maria Inez Silveira relatam uma ação de mediação pedagógica no enfrentamento da evasão no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do campus Marechal Deodoro do Ifal. Com o objetivo de auxiliar estudantes não-tradicionais a desenvolverem a compreensão leitora, estratégias de metacognição são utilizadas para evitar que os estudantes abandonem os cursos nas primeiras dificuldades no enfrentamento com textos acadêmicos. No Capítulo 7 “A BNCC e o Ensino de Literaturas: retrocessos, avanços e lacunas”, as autoras, Dalva Matos e María López iniciam o diálogo sobre essa relação - A BNCC e o Ensino de Literaturas - defendendo a sua importância para a formação do Ser. Sob essa ótica, ao

observar o diálogo entre a BNCC e o marco legal espanhol, as autoras lembram que um currículo somente se concretiza de forma dinâmica no cotidiano educacional, mas deve ir além da escola para ocupar os mais diversos ambientes físicos e virtuais.

A temática que nos é apresentada nos Capítulos 8, 9, 10 e 11 percorre os meandros e as sutilezas da linguagem imersa na cultura de um povo. É sobre isso que nos reportamos a partir de agora iniciando pelo Capítulo 8 “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e a Efetivação da Lei 10.639/03: da teoria à prática”. Aqui, no intuito de contribuir com a efetivação da Lei 10.639/03, Sóstenes Santos, Antônia da Silva e João da Silva apresentam projeto de pesquisa com estudantes do curso de Licenciatura em Letras no Instituto Federal do Ceará, Campus Tianguá, com uma proposta metodológica crítico-reflexiva e antirracista. Foram elaborados oito planos de aula para a educação literária que incluíam o conhecimento da história, da cultura, da força e, sobretudo, da resistência do povo africano. No Capítulo 9 “Extensão e Cultura no IFPB: a integração entre literatura e música na educação básica técnico-profissional” Michel da Silva apresenta um relato sobre ‘Extensão e Cultura no IFPB’ através dos textos literários musicais de Zé Ramalho, os quais são usados como mediadores do desenvolvimento da competência leitora dos estudantes e comunidade ao longo de três etapas que envolveram, entre outras coisas, a concretização de um espaço de cultura no *Campus*.

O Capítulo 10 “A Memória Afetiva como Resistência à Instrumentalização do Ensino do Espanhol na Educação Profissional”, as autoras, Ana Paula de Oliveira e Karla da Silva acentuam a necessidade de resistência à instrumentalização do Ensino das Línguas Estrangeiras. Para as autoras, o Ensino de Espanhol capaz de acolher o sujeito-aprendiz e envolver diferentes povos e culturas pauta-se na tessitura de uma rede de memórias afetivas capaz de se converter em resistência ao discurso de que a educação escolar deve priorizar a formação de mão de obra. Por fim, nesse conjunto de textos que tratam sobre a relação entre língua(gem) e cultura, temos o Capítulo 11” Somos Latino-Americanos? Refletindo sobre a latinidade em contextos de ensino-aprendizagem de língua espanhola”, as autoras, Elaine Sgarbi e Edvânia de Omena, partindo da pergunta “Somos todos latino-americanos? reportam-se ao trabalho realizado no Ifal/Campus Maceió no qual foram ofertadas oficinas aos estudantes dos cursos superiores de Turismo e Hotelaria. Referidas oficinas, com o intuito de desenvolver a expressão oral em língua espanhola e trabalhar questões culturais dos países latino-americanos, desenvolvem diversas atividades baseadas na transculturalidade, as quais buscaram construir um sentido de identidade latino-americana embasado no contexto sócio-histórico de cada um.

Os capítulos 12, 13 e 14 perpassam pela proposição do ensino-aprendizagem de língua estrangeira que extrapolem os limites de “saber o código linguístico”, que se lance nos

usos e funcionalidades da língua(gem), e que essa possa ser uma forma de se conectar com o mundo, incluindo neste mundo, a formação técnica do estudante. É assim que o Capítulo 12 “La Oralidad en Clases de Español y los Proyectos de Enseñanza e Extensión en Ifap”, de Thaynam dos Santos demonstra como projetos de ensino e extensão podem propiciar atividades culturais, lúdicas e interativas para a aprendizagem de uma língua estrangeira que não se limite aos seus aspectos instrumentais. Através de uma proposta inovadora, a autora posiciona a oralidade no processo de ensino aprendizagem de modo a motivar e ajudar os estudantes a realmente falarem espanhol, independente do nível ou modalidade em que se encontram.

No Capítulo 13 “Ensino de Línguas para Fins Específicos no Curso de Gestão de Turismo do Ifal-Maceió: reflexões sobre os componentes de língua espanhola e inglesa”, as autoras, Diana Ferraz, Flávia Lima-Duarte e Christiane Agra falam da necessidade de pesquisa acerca de língua espanhola e língua inglesa no curso de Gestão de Turismo do IFAL-Maceió. As autoras triangularam os dados obtidos com os segmentos: turistas, profissionais da área, docentes e estudantes do curso e obtiveram resultados que podem subsidiar maior efetividade desses componentes na vida profissional dos estudantes. E, por fim neste rol de textos, temos o Capítulo 14 “Olimpíada de Inglês: uma proposta mediada pela tecnologia digital”, no qual as autoras, Wanne de Miranda e Nárrima Dantas relatam o projeto *Learning is*

fun, realizado no IFAP- *Campus* Porto Grande. Diante do distanciamento social decorrente da crise sanitária/COVID-19, elas utilizaram a ferramenta digital *WhatsApp* para engajar os estudantes no estudo da Língua Inglesa, tendo como mote a participação nas Olimpíadas de Inglês. Assim, os educandos puderam vivenciar experiências diferentes e tiveram a oportunidade de praticar a língua inglesa.

Os dois últimos capítulos da obra, o 15 e o 16, apresentam a temática da internacionalização na Rede Federal, a partir de diferentes vieses. No Capítulo 15 “Programa Leitores Franceses no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá: uma experiência no *campus* avançado Oiapoque”, as autoras, Mayara Costa, Aldenise dos Santos e Géraldine Etinof relatam as ações do Programa Leitores Franceses no IFAP-*campus* avançado Oiapoque, localizado na única fronteira franco-brasileira. Alcançando cerca de 54 estudantes em duas turmas e mais 207 pessoas externas ao Programa, o programa contou com um curso e três projetos de extensão: Cineclube Francês, Dia Internacional da Francofonia e a Mostra Intercultural Francesa. Em decorrência, várias ações de internacionalização foram desencadeadas, consolidando a proposta da rede franco-brasileira de educação profissional e tecnológica.

O Capítulo 16 “As Práticas de Linguagem no Percorso e Desenvolvimento da Internacionalização do IFMT – *Campus* Barra do Garças (2015 a 2020)”, os autores

Raull de Sousa, Renata Lopes e Rafael Nunes discorrem sobre a internacionalização no referido IF, a partir das práticas de linguagem envolvidas no processo. Por meio de análise documental, bibliográfica e questionários, a pesquisa apresentou os avanços no período de 2015 a 2020, bem como o sentimento dos estudantes sobre a internacionalização no *Campus*. Dentre as ações elencadas, ressalta-se a necessária mudança de estratégia, em 2020, em decorrência da Pandemia.

E é para passear por tão instigantes histórias que versam sobre o uso significativo da Língua(gem) dentro do contexto de Ensino-Aprendizagem em Instituições que integram a Rede EPCT que convidamos vocês, leitora/leitor, a adentrar nessa obra e apreciá-la como um bálsamo de conhecimento da realidade da educação pública, gratuita, socialmente referenciada que essa rede oferta.

Marialva Almeida

Anália Ribeiro



CAPÍTULO 1

**CONCEPÇÕES DE
LÍNGUA(GEM) EM
EMENTAS DA DISCIPLINA
LÍNGUA PORTUGUESA
NOS CURSOS INTEGRADOS
DO IFSULDEMINAS:
UMA INVESTIGAÇÃO
DOCUMENTAL
PRELIMINAR**

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) EM EMENTAS DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS INTEGRADOS DO IFSULDEMINAS: UMA INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL PRELIMINAR

Nathália Luiz de Freitas

Introdução

A estruturação curricular de cursos pertencentes a diferentes níveis e modalidades de ensino fundamenta-se nas legislações vigentes, está em consonância com a política educacional e a perspectiva pedagógica adotadas pela instituição ofertante, bem como reflete a trajetória formativa e

as experiências profissionais de seus idealizadores. Quanto a isso parece não haver dúvidas. Logo, podemos asseverar que, em larga medida, as abordagens teórico-metodológicas que subjazem a e perpassam os currículos de instituições de ensino relacionam-se necessariamente a essas três dimensões.

Esse quadro não é diferente nos Institutos Federais, doravante IF's, que, devido à natureza e características dessas instituições, tende a se tornar ainda mais complexo. Vale lembrar que os IF's possuem uma configuração singular: são instituições de ensino, pesquisa e extensão habilitadas a oferecerem, a um só tempo, cursos técnicos de nível médio integrados ou não à etapa final da educação básica, cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, assim como cursos de formação inicial e continuada. Portanto, os IF's forjam-se em uma “arquitetura acadêmica” (FRANCO; MOROSINI, 2012), cujos formatos e modalidades organizativas são, além de heterogêneos, distintos de quaisquer outras instituições de ensino, como as escolas e as universidades.

Como seria de se esperar, esse mosaico estrutural e organizacional que constitui os IF's traz implicações para o trabalho com a linguagem nos currículos dos cursos de diferentes níveis de ensino oferecidos. Um dos aspectos condicionantes desses reflexos é o próprio âmbito formativo em que os IF's se inserem, a educação profissional. Outro fator a ser considerado é a verticalização dos “diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica,

tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos” (BRASIL, 2008, p. 27). Segundo Pacheco (2011), essa verticalização vai além da oferta concomitante de cursos em diferentes níveis de ensino, atuando como um princípio organizador dos componentes curriculares, de modo que necessariamente envolve, ou deveria abranger, as disciplinas de línguas que são oferecidas.

Nesse prisma, tendo em vista que, conforme as diretrizes legais que amparam esse tipo de instituição, o processo formativo dos alunos dos IF's enfatizam a profissionalização que é possibilitada pelos distintos níveis de ensino ofertados, resta compreender como o trabalho com a linguagem é concebido nas configurações curriculares dos cursos. Trata-se de buscar a compreensão do papel da linguagem no rol das diversas habilidades, capacidades e competências que são objetos de ensino-aprendizagem dos currículos que compõem a Educação Profissional e Tecnológica.

Para dar início a essa empreitada, realizamos uma investigação preliminar acerca das concepções de língua(gem) subjacentes à organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS – *campus* Poços de Caldas. Mais especificamente, nosso objetivo é: por meio de uma pesquisa documental de natureza qualitativa e com fins exploratórios,

verificamos, nos ementários da área de Língua Portuguesa que compõem os Projetos Pedagógicos de Curso, doravante PPC, dos cursos integrados em Informática, Administração e Eletroeletrônica, as formas como a língua(gem) é concebida: representação do pensamento, instrumento de comunicação ou forma de interação.

No que se refere ao campo teórico-analítico do estudo, partimos de propostas explicativas oriundas do terreno conceitual da Linguística para problematizar tais concepções de língua(gem). Entre os autores cuja abordagem se faz presente estão: Geraldi (1984), Castilho (1998), Travaglia (1996) e Soares (1998).

Proceder a tais identificações e análises é importante porque, entre outros aspectos, nos ajuda a compreender questões como: i) que funções são atribuídas à língua(gem) no percurso formativo dos alunos ao longo da educação básica; ii) quais as visões sobre o estatuto da língua(gem) em cursos que preveem a profissionalização do egresso; iii) quais as naturezas e os tipos de práticas pedagógicas cujo objeto de ensino é a língua(gem) que são desenvolvidas e aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa.

Ademais, vale ressaltar que este estudo é passível de iniciar o fornecimento de subsídios para sabermos em que medida o trabalho com a língua(gem) no ensino integrado dos IF's, especificamente no *campus* Poços de Caldas do IFSULDEMINAS, está consonância com o que preconiza

a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018, p. 477), segundo a qual:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.

Trata-se não apenas de verificar a conformidade das concepções de língua(gem) nos referidos currículos do ensino integrado com as diretrizes contidas na BNCC, mas, sobretudo de investigar a perspectiva institucional com relação à busca pela formação omnilateral do indivíduo, que privilegia a totalidade constitutiva do ser-humano (MARX; ENGELS, 2011). Tal formação visa a levar o homem a construir sua existência de modo emancipado e livre de limitações que o alienem. Nessa ótica, segundo Nosella (2007, p.148), o educador, na figura do professor tem a função de ajudar todos a “se tornarem homens livres, justos e contemporâneos” e, por isso “não podem esquecer de atualizar seus conhecimentos, sua linguagem, seus

métodos e programas escolares”. Se o professor é parte de uma instituição, a escola, é nela que estão as condições imediatas, em termos de concepções teórico-metodológica e organização epistêmica, para possibilitar a omnilateralidade.

Língua(gem): a relação entre o objeto e o ponto de vista para além de Saussure

A célebre asserção de Saussure (1974) de que o ponto de vista cria o objeto insere, no interior da Linguística, a relevante ponderação acerca do papel e do valor da perspectiva diante daquilo que se observa, investiga, analisa. Ainda que se trate de uma ponderação cujo cerne está na preocupação de definir o objeto de interesse da Ciência da Linguagem em um paradigma eminentemente positivista, tal reflexão atenta para o recorte obrigatório que é efetuado em qualquer pesquisa. Conforme Fourez (1995), é a ação humana e não um objeto pré-determinado que está na base da prática científica.

Temos, pois, as relações inescapáveis entre sujeito e objeto, as quais desembocam na ideia de que a verdadeira objetividade é a intersubjetividade (HABERMAS, 1988). Ademais, no que diz respeito à tessitura das teorizações sobre os fenômenos, temos que:

Na base de todo conhecimento científico existiria então um corte, realizado por uma opção humana e social, segundo o projeto dessa opção para

o conhecimento. Esse corte faz uma separação entre os conceitos que formam um conjunto coerente e aqueles que não lhes dizem respeito, construindo assim uma ação definidora do objeto da ciência. (WACHOWICZ, 2002, p. 56).

Esse corte, que seleciona e organiza o processo investigativo no âmbito da ciência e, conseqüentemente, direciona a construção de conhecimentos, também é condicionado à historicidade, bem como às condições de produção intelectual e de práxis social vigentes. Isso significa que a formulação de teorizações sobre a natureza, as características e as funções da língua(gem) associa-se à emergência de processos históricos, sociais, políticos e cognitivos bastante complexos.

É com esse espírito que buscamos compreender as possibilidades e os limites da postulação da existência de determinadas concepções de língua(gem). Vale ressaltar que, ainda que a realização de generalizações acerca dessas perspectivas possa levar ao risco de simplificações ou de desconsideração de fatores relevantes, esse exercício é importante na medida em que nos permite vislumbrar algumas explicações sobre o papel atribuído à linguagem no currículo dos anos finais da educação básica.

Ademais, torna-se necessário pontuar que, como linguistas, partimos de uma concepção de língua(gem) para

recortar nosso fenômeno de interesse e analisá-lo de acordo com os objetivos investigativos estabelecidos. Assim, o próprio fato de optarmos pela grafia de “língua(gem)” indica não apenas que estamos nos referindo tanto ao meio convencional por meio do qual há comunicação/expressão/interação quanto ao sistema fonomorfossintático, com organização e funções semânticas, pragmáticas e discursivas, mas também nos filiamos a um escopo linguístico de caráter integrativo.

Três concepções de língua(gem)

Esboçadas algumas ponderações sobre a construção do objeto linguístico a partir daquele que o investiga, passamos à construção do quadro teórico que subjaz às análises preliminares constantes no presente estudo. Cumpre enfatizar que, naturalmente, é possível assumir diferentes classificações quanto às concepções de língua(gem), de modo que a realizada aqui consiste em uma escolha, que, a nosso ver, abrange de forma mais satisfatória as peculiaridades de cada abordagem.

Castilho (1998) assente a existência de três modelos teóricos que explicam a estruturação e o funcionamento da língua/linguagem humana. Na ótica do linguista, tal fenômeno é concebido como atividade mental – em que há a representação semântica e gramatical dos elementos do mundo captados por nossos órgãos de percepção –; estrutura – constituída de signos formados por unidades organizadas

em níveis hierarquicamente dispostos –; e atividade social – caracterizada por usos concretos, historicamente situados, que envolve interlocutores situados em um dado espaço, interagindo sobre um tópico previamente negociado. De acordo com o autor, em certa medida, essas abordagens reproduzem visões clássicas dos gramáticos gregos com relação à língua: *énnoia*, que significa pensamento, *onomasia*, ou seja, designação, e *trópos*, isto é, uso individual.

Partindo do pressuposto de que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (p. 34), GERALDI (1984) postula a existência de três concepções de língua(gem): i) expressão do pensamento (que corresponderia à linguagem como atividade mental); ii) instrumento de comunicação (que estaria associada à linguagem como estrutura); e iii) forma de interação (que diria respeito à linguagem como atividade social). Segundo o autor, tais concepções corresponderiam a três correntes de estudo no interior da Linguística: i) a gramática tradicional; ii) o estruturalismo e o transformacionalismo; e iii) a linguística da enunciação.

GERALDI (1984, p. 34) caracteriza as três concepções de língua(gem) nos seguintes termos:

- A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais.

Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. • A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. • A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Como podemos observar na caracterização efetuada, há a menção da proposição geral de cada concepção acrescida de elementos que ilustram algumas de suas manifestações cotidianas, de natureza escolar ou não. O autor também chama a atenção para determinadas implicações que tais perspectivas geram sobre as relações que estabelecemos entre expressão/comunicação, pensamento,

interação e prática social, além do papel atribuído aos falantes/interlocutores.

A fim de contribuir com a categorização proposta, no quadro abaixo, buscamos sistematizar as concepções explicitadas por Geraldi (1984) com base nos parâmetros de: condição sistêmica, formulação da significação, requisitos, estatuto do sujeito, condições de produção dos sentidos, concepções de língua e princípios norteadores. Vejamos o quadro 1:

Quadro 1: Sistematização das concepções de língua(gem) como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação de acordo com seus parâmetros subjacentes.

Parâmetros/ Concepções	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Forma de Interação
Condição Sistêmica	Homogeneidade e estaticidade	Homogeneidade e estaticidade	Heterogeneidade e dinamicidade
Formulação da Significação	Exteriorização do sentido através das convenções da língua	Envio das informações codificadas através de um canal	Construção do sentido por meio do uso social da linguagem
Requisitos	Certo e errado	Domínio do código	Dialogismo/ Interlocução
Estatuto do Sujeito	Psicológico/ Individual, passivo, decora e usa as estruturas e regras gramaticais	Psicológico/ Individual, passivo, decodifica as informações contidas nas mensagens	Social, ativo, infere, supõe, constrói sentido a partir do que é veiculado

Condições de produção dos sentidos	O sentido independe de quem o produz, em que situação, quando ou para quem	O sentido independe do contexto ou das condições de sua produção	O sentido depende de quem o produz, em que situação, quando, onde e para quem
Concepção de Língua	Sistema estrutural, um conjunto de regras a serem seguidas	Ferramenta para transmitir e receber mensagens	Atividade de interação verbal entre dois ou mais interlocutores
Princípios Norteadores	Gramáticas normativo-prescritivas	Funções da Linguagem	Texto/Discurso

Fonte: Elaboração própria.

Vale notar que as chamadas concepções de língua(-gem) como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação têm em comum a condição sistêmica de funcionamento linguístico – homogeneidade e estaticidade – e do estatuto do sujeito – psicológico/individual, passivo, que decodifica as informações contidas nas mensagens. Quanto aos requisitos necessários à expressão do pensamento e ao envio/recebimento de mensagens, as noções de certo e errado e de domínio do código baseiam-se em uma premissa dicotômica de normatização que considera apenas os elementos e sua operacionalização dentro do próprio sistema linguístico. As condições de produção dos sentidos nessas duas concepções são autônomas, sem qualquer relação de dependência a fatores externos, de modo que o sistema/a ferramenta veicula significado tendo como cenário apenas ela própria.

Os princípios norteadores – gramáticas normativo-prescritivas e funções da linguagem –, assim como a formulação da significação – exteriorização do sentido através das convenções da língua e envio das informações codificadas através de um canal –, além de contribuir para a sedimentação do sistema/código como os parâmetros e as condições de expressão/transmissão dos valores semânticos contidos na língua, exerceram e ainda exercem papel de destaque no planejamento, organização e implementação de ações didáticas voltadas ao ensino de línguas, como veremos.

Soares (1998, p. 53), ao tratar da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, assinala o predomínio, pelo menos até a década de 1970, de perspectivas pedagógicas centradas no sistema, com o objetivo de “levar ao conhecimento, talvez mesmo ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua”. Após esse período, a autora assente uma mudança de paradigma, que passa a ter natureza utilitária e objetiva ensinar a codificação e a decodificação de mensagens verbais e não verbais, com ênfase nos elementos do processo de comunicação.

Por outro lado, a concepção de língua(gem) como forma de interação entende o fenômeno linguístico em termos de prática social necessariamente perpassada pela ação dos usuários de um sistema que não é só estrutural ou que tem o papel de comunicar mensagens. Trata-se de uma perspectiva

que não exclui a relevância das estruturas linguísticas e suas combinações, mas focaliza a coconstrução de sentidos, tendo em vista os usuários da língua, o contexto histórico em que se dá a significação e as condições de produção do texto, compreendido como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10).

Por essa ótica, a língua(gem) nada tem a ver com um processo de etiquetagem do mundo através de palavras e sua devida organização sintática para veicular informações. O fenômeno linguístico concebido como forma de interação tem por fundamento que a linguagem garante e reforça a fabricação da realidade a partir da nossa percepção cultural, havendo “uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem” (KOCH, 2018, p 59). De acordo com Marcuschi e Koch (2006, p. 381):

Nosso cérebro não opera com um sistema de fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide como real. Nosso cérebro não é uma polaroide semântica. Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Por isso, não postulamos também uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais e

históricas, e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua.

Conforme Soares (1998), no que concerne ao ensino, a referida concepção de língua(gem) remodela a constituição e o papel da gramática, que ultrapassa os limites da palavra e da frase, se ocupando de textos. A autora chama atenção para o redirecionamento do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, que passam a ser compreendidas em termos de processos de interação autor/texto/leitor, os quais estão ancorados em certas circunstâncias enunciativas e enquadrados em determinadas práticas socioculturais.

Tal perspectiva linguística é a que está na base das orientações curriculares para o ensino de línguas na Educação Básica presente na BNCC, as quais atribuem aos estudantes a necessidade de “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 477). Portanto, a centralidade do trabalho pedagógico com a língua(gem) reside nos usos que fazemos dela, o que não retira a importância das estruturas linguísticas para os processos de significação, porém, desloca a ênfase delas rumo ao seu funcionamento em situações reais de comunicação e interação.

Vale ressaltar, no entanto, que, além de a BNCC e outras diretrizes que priorizaram a interação e a prática na e com a língua(gem), como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, serem documentos orientativos recentes

ao consideramos o tempo histórico da educação brasileira, a adoção de concepções de língua(gem) na escola é tributária de modelos educacionais mais amplos e de pressões socio-políticas diversas (SOARES, 1998). A isso se somam o currículo e a formação de professores.

Há ainda que se levar em conta a indissociabilidade entre teoria e prática, as perspectivas epistemológicas que subjazem às ações dos professores no que diz respeito ao ensino de língua. Antunes (2014, p. 15-16) pondera sobre o papel do ponto de vista, das construções conceituais, no trabalho pedagógico dos docentes:

Qualquer abordagem em que se pretende chegar à questão do ensino tem de partir das concepções que fundamentam esse ensino, mesmo que não se tenha consciência da natureza dessas concepções [...]. A concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja linguagem, acerca do que seja a língua, do que seja gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras [...]. Em se falando de língua, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula, o que se deixa de fazer; o que se escolhe; o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que

seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas.

Nesse prisma, podemos hipotetizar que as três concepções de língua(gem) em foco estão imbricadas na organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSULDEMINAS – *campus* Poços de Caldas. Essa suposição torna-se ainda mais forte quando consideramos aspectos relativos à ainda breve trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, já que, conforme salientado, até a década de 1970, a nomenclatura gramatical era o foco do trabalho pedagógico (SANTOS, 2008), que, na sequência, se tornou a estimulação de estratégias de comunicação e expressão com a finalidade de emissão e recepção de mensagens (HENRIQUES, 2009).

Identificação e análises preliminares das concepções de língua(gem) nas ementas de LP

O *campus* Poços de Caldas do IFSULDEMINAS possui três cursos técnicos integrados ao ensino médio: Informática, Eletroeletrônica e Administração, os quais partilham das mesmas ementas de disciplinas obrigatórias

da área de Língua Portuguesa. A concepção, a estruturação, os modos de funcionamento, bem como as diretrizes institucionais e legais que fundamentam esses cursos estão em seus respectivos PPC's, os quais serviram de fonte de dados para as análises realizadas.

Cada um dos cursos é composto por 6 semestres, nos quais estão distribuídas disciplinas de acordo com as áreas a que pertencem: Linguagens e suas Tecnologias – em que se inserem as disciplinas obrigatórias de Língua Portuguesa e Literatura I, II, III, IV, V e VI –, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, bem como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As disciplinas obrigatórias de Língua Portuguesa e Literatura são oferecidas nos 6 semestres dos cursos. Os PPC's trazem ainda disciplinas optativas do âmbito de linguagem, as quais não serão tratadas no presente texto.

Para fins de análise reproduzimos, no quadro 2, os tópicos de ensino apresentados nas ementas das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura I, II, III, IV, V e VI, excluindo-se conteúdos de Literatura, tendo e vista que ambas as dimensões são abordadas em cada uma delas. Vale ressaltar que boa parte desses tópicos se repetem em tais disciplinas, o que leva a crer que são abordados com enfoques e/ou aprofundamentos distintos em cada uma delas. Após a apresentação do quadro procederemos a análises relativas a potenciais concepções de (língua) gem que tais conteúdos veiculam.

Quadro 2: Reprodução dos tópicos de ensino presentes nas ementas de Língua Portuguesa e Literatura I, II, III, IV, V, e VI dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Administração, Informática e Eletroeletrônica do IFSULDEMINAS *campus* Poços de Caldas, com exceção dos conteúdos de natureza literária.

Língua Portuguesa e Literatura I, II, III, IV, V e VI

Produção de textos & Linguagem e Estudos da Língua. Linguagem, Sociedade e Comunicação. Múltiplas linguagens. Gêneros textuais. Multiletramentos. Textos multimodais/multissemióticos impressos e digitais. Tipologias textuais. Leitura, compreensão e interpretação, produção textual. Intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. Relações com Linguagem e Estudos da Língua. Teoria da Comunicação. Funções da linguagem. Variedades Linguísticas. Tipos de registros de fala. Conotação e denotação. Significação das palavras e efeitos de sentido. Figuras de linguagem. Noções de fonologia. Ortografia. Acentuação. Problemas gerais da língua portuguesa. Estrutura e formação de palavras. Classes gramaticais I. Relações com Linguagem e Estudos da Língua. Classes gramaticais II. Oração: termos essenciais e integrantes. Orações coordenadas. Concordância nominal e verbal. Pontuação. Crase. Orações subordinadas. Regência nominal e verbal. Colocação pronominal.

Fonte: Elaboração própria.

De antemão, cumpre ressaltar que, por se tratar de ementas contidas em PPC's, é natural que os tópicos apresentados nelas tenham escopos mais abrangentes, como o que é observado quanto aos termos *linguagem*,

leitura, interpretação, sociedade, comunicação, relações com linguagem, estudos da língua e compreensão. Assim, em tais casos, a análise das potenciais concepções de língua(gem) subjacente se torna inviável, já que faltam elementos capazes de levar a sua evidenciação.

Entre os tópicos pertencentes à concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, podemos elencar *conotação e denotação, figuras de linguagem e problemas gerais da língua portuguesa.* A abordagem dos dois primeiros tópicos tem como fundamento a existência pré-determinada de um sentido literal, primário e por isso correto, e de sentidos secundários, de ordem figurativa, que servem apenas para ornamentar a língua. No entanto, inúmeras pesquisas no interior da Linguística Cognitiva têm evidenciado a figuratividade como um processo cotidiano de categorização e referenciação. O terceiro tópico aponta para a normatização gramatical em termos de certo e errado.

Além disso, há os tópicos centrados na estruturação da língua e no trabalho com os aspectos relativos à sua norma padrão escrita. São eles: *noções de fonologia, ortografia, acentuação, estrutura e formação de palavras, oração: termos essenciais e integrantes, orações coordenadas, concordância nominal e verbal, pontuação, crase, orações subordinadas, regência nominal e verbal, bem como colocação pronominal.* Não é possível afirmar que

a eles subjaz à concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, uma vez que, mais especificamente em tais conteúdos, essa assunção depende necessariamente da abordagem do professor, que pode tratar tais tópicos como conhecimentos necessários a uso da língua em práticas sociais, em detrimento de um fim em si mesmo.

Quanto aos tópicos passíveis de veicular a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, temos *teoria da comunicação e funções da linguagem*. Esses conteúdos são típicos do trabalho pedagógico com os elementos da comunicação e suas respectivas funções da linguagem, ou seja, uma perspectiva centrada no código e nos fatores que possibilitam passar mensagens por meio dele.

No que se refere aos tópicos que têm a concepção de língua(gem) como forma de interação em suas bases, é possível indicar: *múltiplas linguagens, gêneros textuais, multiletramentos, textos multimodais/multissemióticos impressos e digitais, tipologias textuais, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade, variedades linguísticas, tipos de registros de fala, significação das palavras e efeitos de sentido*, assim como *produção de textos*. Trata-se de tópicos que, a partir de diferentes escopos, abordam o fenômeno linguístico com prática social que emerge do e no uso.

Considerações Finais

Ao verificarmos as concepções de língua(gem) presentes na estruturação curricular das disciplinas obrigatórias de Língua Portuguesa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Administração, Informática e Eletroeletrônica do *campus* Poços de Caldas do IFSULDEMINAS, pudemos constatar que elas estão, ao menos parcialmente, em consonância com o que preconiza a BNCC. Logo, ainda que alguns dos conteúdos presentes nas ementas indiquem perspectivas de língua(gem) como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, à maior parte deles subjaz a ótica de forma de interação.

Portanto, ao considerarmos que tal concepção entende a língua(gem) como uma prática social, podemos dizer quanto ao planejamento do trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa, que a instituição busca implementar condições, ao menos de natureza teórica, que estimulem a formação omnilateral dos seus alunos. Conceber e ensinar a língua(gem) em termos de forma de interação cuja ocorrência se dá por meio de textos social e contextualmente ancorados contribui para que os aprendizes se reconheçam como pertencentes a uma coletividade e procurem meios de alcançar sua emancipação.

Referências

- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**. São Paulo: Editora Parábola, 2014.
- BEAUGRANDE, R. Al. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access do knowledge and society**. Norwood: Ablex publishing corporation, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec. 2008.
- CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.
- FRANCO, M. S. D. P.; MOROSINI, M. C. Marcos Regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**. UFRN, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN: EDUFRN, v. 42, n. 28, p. 175-198, jan./abr. 2012.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.
- HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988. v. I e II.

HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I.G.V. Referenciação. *In:* JUBRAN, C.A.S.; KOCH, I.G.V. **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado.** Campinas: UNICAMP, 2006. p. 381-399. v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: Navegando Publicações, 2011.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação, ANPED;** Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

PACHECO, E. **Institutos Federais.** Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2011.

SANTOS, L. W. Abordagem textual e ensino de língua portuguesa. *In:* MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (org.). **Múltiplas perspectivas em Linguística.** Uberlândia/MG: EDUFU, 2008. p. 1-5.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In:* BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

WACHOWICZ, L. A. A epistemologia da educação.
Educar. Editora UFPR: Curitiba, v. 18, n. 19, p. 53-72.
2002.



CAPÍTULO 2

**ARGUMENTAÇÃO EM
TEXTOS CIENTÍFICOS: UMA
ANÁLISE DA PRODUÇÃO
DE ALUNOS DE NÍVEL
MÉDIO INTEGRADO AO
TÉCNICO E DE GRADUAÇÃO**

ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS CIENTÍFICOS: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE ALUNOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO E DE GRADUAÇÃO

Mábia Nunes Toscano

Kevilly Mell Sarraff Goes

Introdução

O estudo do da construção da argumentação em diversos gêneros textuais tem cada vez mais despertado o interesse de pesquisadores da Linguística. Diversas abordagens teóricas debruçam-se sobre o objeto textual a fim de entender o seu funcionamento através da investigação das estratégias cognitivas envolvidas na sua produção e recepção, bem como dos mecanismos linguísticos que se relacionam na construção da textualidade. O processo de

leitura e produção de texto mobilizam, tanto no locutor quanto no interlocutor, uma ampla gama de conhecimentos – enciclopédicos, cognitivos, culturais e sociais – que se relacionam na construção de sentidos.

Sabemos que a comunicação, de modo geral, acontece fundamentalmente por meio de textos, daí a relevância deles para os linguistas e, mais precisamente, para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. O ensino de língua materna tem como finalidade maior o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes/escritores. Considerando a noção de eficiência comunicativa, observamos que a argumentação assume papel precípua no estudo da Língua Portuguesa devido a sua importância para a inserção e posicionamento dos indivíduos na sociedade. A argumentação está presente desde os diálogos mais simples do cotidiano até mesmo em situações do domínio acadêmico-científico. Sendo assim, estudar a argumentação contribui primeiramente para o esclarecimento acerca do funcionamento das estratégias argumentativas em textos reais, bem como para revelar o desempenho e a competência comunicativa dos sujeitos.

O estudo da argumentação nos textos de caráter científico produzidos por alunos do ensino técnico integrado ao médio nos permite visualizar as estratégias utilizadas por esses indivíduos durante sua formação linguística básica e ainda em processo de inserção na vida acadêmica. A comparação dos textos de sujeitos com diferentes níveis de escolaridade oferece um panorama descritivo do amadurecimento

do uso de recursos argumentativos ao longo do percurso da vida acadêmica. O modelo aplicado para o empreendimento desta descrição pode ser um importante instrumento utilizado para diagnosticar a competência comunicativa dos indivíduos envolvidos com a escrita acadêmica, permitindo a reflexão e a produção de intervenções ou oficinas de letramento acadêmico que venham atuar precisamente nos aspectos mais frágeis na realização linguístico-argumentativa de determinado público.

No projeto de iniciação científica para o ensino médio (PIBIC Jr.) “A construção da argumentação em textos técnicos-científicos no ensino técnico”, de 2018, identificamos o uso ainda restrito da argumentação no nível dialógico (ADAM, 2008) nos artigos científicos de estudantes do ensino técnico em administração. Diante desse resultado, nos questionamos se o comportamento linguístico de estudantes com níveis de letramento mais avançados reflete um amadurecimento na escrita científica, apresentando um deslocamento do texto do nível justificativo/demonstrativo para o dialógico (ADAM 2008). Diante disso, foi executado, em 2019, uma continuação da pesquisa anterior, sendo esta intitulada “As estratégias argumentativas na produção textual técnico-científica”. Neste capítulo, apresentaremos o relato da pesquisa realizada nesse segundo projeto, executada no Instituto Federal no Amapá, campus Laranjal do Jari.

A questão central que norteia esta pesquisa é: como os estudantes cursando diferentes níveis de escolaridade se

expressam argumentativamente quando impelidos a produzir textos que circulam no domínio acadêmico, como o artigo científico? Acreditamos que é possível observar um amadurecimento da competência comunicativa nas produções linguísticas em relação ao aumento do nível de escolaridade. Esse amadurecimento deve se revelar na incorporação das estratégias de contra-argumentação ao longo da escrita dos textos. O objetivo principal deste trabalho é investigar e comparar as estratégias argumentativas em textos do gênero artigo científico produzidos por escritores com diferentes níveis de escolaridade, a saber, estudantes de ensino médio integrado ao técnico e graduados na área de administração.

Assumimos como fundamento teórico as noções de gêneros textuais assim como postuladas por Marcuschi (2009), a concepção de argumentação de Koch e Elias (2016) e de Adam (2008) e a descrição do gênero artigo científico de Motta-Roth e Hendges (2010). Foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho analítico, descritiva/explicativa, quantitativa/qualitativa. O *corpus* consistiu na seleção de 10 artigos científicos escritos por discentes de cursos de ensino médio integrado ao técnico em administração e 10 artigos científicos escritos por graduandos em administração. Esses artigos foram coletados nos anais do XI e do XII Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação que é um evento promovido periodicamente pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)

e do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

As etapas estabelecidas para a realização da pesquisa foram: elaboração de um modelo de descrição das estratégias argumentativas com base nos níveis da argumentação propostos por Adam (2008); realização de um levantamento dos artigos científicos produzidos pelos autores de níveis de escolaridade diferentes nos anais do XI e XII Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação; aplicação do modelo construído para a descrição das estratégias argumentativas; análise qualitativa dos recursos argumentativos utilizados e, por fim, comparação quantitativa dos usos de recursos argumentativos dialógicos, do nível justificativo e da argumentação incompleta entre os dois grupos observados.

Neste capítulo, iniciaremos com uma breve revisão de teórica conceituando as noções de gêneros textuais, situando a descrição do gênero artigo científico e a concepção de argumentação adotada. Em seguida, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados ao longo da realização da pesquisa. Na sequência, descreveremos e discutiremos os dados encontrados, por fim, apresentaremos as considerações finais.

Noções de gêneros textuais e o artigo científico

De acordo com Marcushi (2009) os gêneros textuais contribuem para organizar e estabilizar as atividades

comunicativas do cotidiano e, por isso, surgem atrelados às necessidades e atividades socioculturais. Os gêneros não podem ser compreendidos como entidades estanques, já que se moldam de acordo com a sua função comunicativa. Não significa que sua forma deve ser abandonada, afinal, em muitos casos é a forma que define um gênero, assim como em outros será sua função ou o suporte. Para o autor, os gêneros são entendidos como atividades socio discursivas, não sendo definidos por fatores exclusivamente linguísticos (MARCUSCHI, 2009). Essa definição é corroborada com a constatação de que a ausência de um elemento constitutivo não descaracteriza completamente o gênero. Uma carta pessoal continua sendo uma carta, mesmo que a autora esqueça de assinar ou datar.

É importante destacar a distinção entre gênero e tipo textual. Os tipos são ligados às propriedades linguísticas como vocabulários e tempos verbais. São eles: narração, descrição, injunção, exposição e argumentação. Segundo Marcuschi (2009), os tipos são sequências linguísticas abstratas que compõem os gêneros. Já os gêneros, além de inúmeros, são realizações concretas e refletem estruturas sociais e culturais. Eles podem ser orais ou escritos, por exemplo: a carta, bula de remédio, artigo científico, receita de bolo, bilhete, relato, seminário, telefonema, discussão, conferência etc.

Uma noção importante para a teoria dos gêneros textuais, assim como delimitada por Marcuschi, é a de

domínios discursivos. De acordo com o autor, os gêneros textuais estão ligados a esferas comunicativas. Essas esferas comunicativas ou domínios discursivos são práticas discursivas onde encontramos gêneros que lhes são próprios. Na esfera discursiva do ambiente jurídico, por exemplo, encontramos textos como sentenças e petições que são característicos deste domínio. Na área médica, por sua vez, temos laudos, atestados, receitas etc. Os domínios discursivos são geradores de gêneros, pois, à medida que há demandas comunicativas provenientes de determinadas esferas, surgem novos gêneros ou se transformam outros já existentes para atender às necessidades de uma comunidade.

No domínio discursivo do ambiente acadêmico, o artigo científico destaca-se como um gênero prototípico dentro dessa esfera. Segundo Motta-Roth & Hendges (2010), o artigo científico é o gênero textual mais utilizado atualmente na academia como meio de produção e divulgação do conhecimento científico. Neste gênero as principais informações de uma pesquisa são apresentadas de maneira objetiva e relativamente aprofundada, o que acaba sendo um texto “intermediário”, não tão curto como um resumo, mas também não tão extenso e aprofundado como uma monografia, uma dissertação ou uma tese. O artigo, em geral, possui entre 10 e 20 páginas, aproximadamente 10 mil palavras, e é produzido com o objetivo de apresentar os resultados de pesquisas desenvolvidas. Ele **é utilizado** como uma via de comunicação entre os pesquisadores e os interessados sobre o conteúdo.

Para Motta-Roth & Hedges (2010), um artigo é um documento por escrito no qual os pesquisadores apresentam os resultados de uma investigação. Cada área possui uma maneira em que a pesquisa será desenvolvida e relatada, o que chamamos de cultura disciplinar. Motta-Roth & Hedges (2010) descrevem os tipos de artigos científicos como: (1) Revisão teórica: os pesquisadores levantam e apresentam toda a literatura sobre um determinado tema; (2) Experimental: os pesquisadores relatam experimentos montados com fins de testar hipóteses; (3) Empíricos: os pesquisadores apresentam uma observação direta de fenômenos observados pela experiência.

Considerando o processo de escrita do artigo científico, as autoras salientam que o escritor desse tipo de gênero precisa demonstrar as seguintes habilidades: selecionar referências relevantes; refletir sobre estudos anteriores; delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área; elaborar uma abordagem para o exame desse problema; delimitar e analisar um conjunto de dados/fontes de referência representativo do universo sobre o qual se quer alcançar generalizações; apresentar e discutir os resultados da análise desses dados e concluir por meio de generalizações sobre os resultados obtidos no estudo (Cf. MOTTA-ROTH; HEDGES, 2010, p.23-24).

Na produção de um artigo científico é preciso saber defender, analisar e criticar posicionamentos sobre o tema estudado. Dessa forma, fica evidente o papel relevante

dos processos argumentativos na construção desse tipo de texto que é o objeto principal de análise na pesquisa aqui relatada. Nesse sentido, passaremos a delimitar a concepção de argumentação norteadora deste trabalho.

Considerações acerca da argumentação no âmbito da Linguística Textual

Argumentar faz parte do conhecimento humano, o uso da linguagem é regido pela intenção. Orientamos os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões, desse modo, podemos dizer que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo.

Koch e Elias (2016, p. 34) conceituam que argumentar “é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização das ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor”. Por isso, dizemos que argumentar pressupõe intencionalidade e aceitabilidade, afinal, a argumentação é uma atividade discursiva que pode influenciar as decisões do outro.

No processo de desenvolvimento das técnicas argumentativas é necessário aprender a articular orações, parágrafos, períodos e sequências maiores. Cada seguimento da construção do texto é importante para que haja uma unidade

de sentido e uma compreensão direcionada para uma orientação argumentativa. Essa orientação é realizada através da combinação entre os elementos que colaboram para a construção da defesa de um ponto de vista com a finalidade de persuadir o outro (KOCH; ELIAS, 2016). Entre os elementos que contribuem para a construção da argumentação estão os chamados de articuladores textuais, operadores de discurso ou marcadores discursivos. Eles têm importante papel no encadeamento de ideias e na coerência do texto, servindo também para orientar o interlocutor em direção a determinadas conclusões (KOCH; ELIAS, 2016, p. 26).

As autoras destacam também a função de outros recursos linguísticos para a construção da argumentação do texto, como os implícitos, a seleção lexical, intertextualidade e as estratégias para a progressão textual. É necessário que haja um equilíbrio entre as informações explícitas e implícitas no texto. A seleção entre aquilo que precisa ser exposto e o que não precisa é feita com base, principalmente, na percepção que se tem da audiência que terá acesso ao produto da interlocução. Amparados no conhecimento acerca dos interlocutores e do contexto de circulação é possível delimitar o grau de informatividade necessário para que haja acesso aos sentidos do texto.

A seleção lexical, por sua vez, sinaliza a impossibilidade de neutralidade nos processos de produção textual. A opção por um item lexical em detrimento de outro aponta para um posicionamento ou intenção do autor na condução

do processo de produção de sentidos. Os termos escolhidos contribuem para a manter a força argumentativa de um texto, ou por outro lado, um termo mal posicionado pode afetar negativamente a argumentação. Daí a importância de conhecer e desenvolver aproximação com o vocabulário característico de uma área de atuação. Considerando a produção de artigos científicos, apropriar-se da cultura disciplinar de uma área é preponderante para utilizar o recurso da escolha lexical a favor da sua intenção comunicativa.

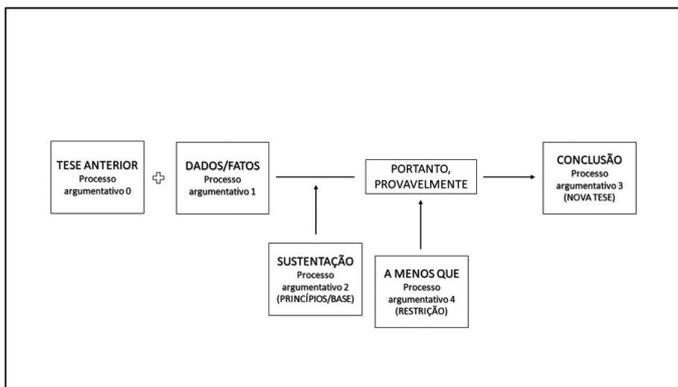
A intertextualidade diz respeito à relação entre os textos (KOCH; ELIAS, 2016. p.39). Essa estratégia é bastante utilizada para trazer a sustentação de afirmações ao longo do desenvolvimento da argumentação, contribuindo com a ideia de que as asserções apresentadas pelo autor possuem um embasamento, um fundamento. No gênero artigo científico é comum visualizarmos o uso de citações diretas e indiretas de autores, é comum a inserção uma citação veiculando uma voz de autoridade que venha corroborar a tese defendida. A intertextualidade pode estar ligada a uma contra-argumentação, quando a citação ou menção inserida traz uma ideia contrária ao argumento principal defendido ao longo do texto. Neste caso, a intertextualidade é utilizada para a construção de uma sequência argumentativa dialógica (ADAM, 2008) conforme será explicitada mais adiante.

No que se refere à progressão textual, Koch e Elias (2016), discutem uma série de estratégias que

podem ser utilizadas para a manutenção do tema e sequenciamento de ideias. Ao longo do texto, os leitores se dispõem a acompanhar o desenvolvimento do raciocínio do autor, este apresenta, retoma e progride acrescentando novas informações. Esses processos são viabilizados e pensados de forma a garantir ao leitor o acesso aos sentidos, para que assim o projeto de texto se concretize de forma eficaz. É preciso ter em mente que a argumentação se estabelece com a intenção de atingir e influenciar de alguma forma o interlocutor, entretanto, não há garantia de aceitação e convencimento por parte dele nesse processo.

Adam (2008) faz uma descrição das sequências argumentativas. Segundo ele, elas se fundamentam em dois movimentos principais que seriam o de demonstrar ou justificar e o de contradizer uma tese ou nível dialógico. Ambos partem da mesma concepção: há uma premissa que só pode ser assumida junto com determinada conclusão. O desenvolvimento da premissa para a conclusão se dá através de movimentos ou processos argumentativos. Esses movimentos são encadeamentos de ideias. Entre os procedimentos argumentativos Adam (2008) inclui a noção de contra-argumentação, ou nível dialógico. Com base nessa concepção, o autor apresenta uma sequência argumentativa prototípica que pode ser visualizada na figura abaixo:

Figura 1: Sequência argumentativa prototípica



Fonte: Adaptado de (Adam, 2008, p.234)

Essa sequência prototípica descrita por Adam (2008) não se realiza necessariamente de forma linear. Pode haver uma tese anterior implícita, ou uma mudança na ordem de alguns elementos de acordo com a condução do texto. O nível justificativo seria formado pela apresentação de dados, somados com uma afirmação de apoio (sustentação) e a conclusão. Nesse momento, o interlocutor praticamente não é considerado, pois não é relevante para as estratégias de construção da argumentação. O movimento dialógico ou contra-argumentativo é formado pela tese anterior e uma restrição, além dos processos já inclusos no nível justificativo. A estratégia argumentativa se dá no intuito de transformar os conhecimentos.

Neste trabalho, utilizamos essas noções de argumentação e de sequências argumentativas de para delimitar as

categorias de análise adotadas. Consideramos em consonância com Melo (2017) que o nível de argumentação tem relação com a complexidade construída entre as sequências argumentativas. No nível justificativo o autor promove a argumentação apresentando uma tese, dados e fatos que a sustentem de forma razoável, mas não apresenta uma contra-argumentação. No nível dialógico, assim como o nome pressupõe, há o diálogo com outros pontos de vista, ou seja, o autor é capaz de dialogar e contra-argumentar um outro ponto de vista - uma tese anterior - que pode estar expresso de forma explícita ou implícita no texto. O nível de argumentação incompleta acontece quando o escritor dá indícios de que vai iniciar uma argumentação, apresenta uma afirmação, porém, não consegue finalizá-la, não apresenta dados e fatos que sustentem a afirmação e acaba numa exposição sem embasamento.

Tendo sido pontuadas essas delimitações teóricas, passaremos à descrição metodológica do trabalho, em seguida para a apresentação das etapas da pesquisa e discussão dos resultados obtidos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho analítico, descritiva/explicativa, quantitativa/qualitativa. O *corpus* consistiu na seleção 10 artigos científicos escritos por discentes de cursos técnicos integrados em administração, 10 artigos científicos escritos por graduandos em

administração. Esses artigos foram coletados nos anais do XI e do XII Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação.

Em um primeiro momento da pesquisa, com base no estudo e revisão da literatura realizados, trabalhamos na elaboração de um modelo de descrição das estratégias argumentativas para ser utilizado durante a leitura do *corpus*, esse modelo consistiu no quadro de análise. Pretendíamos montar uma estrutura simples que fosse esclarecedora para a sistematização e análise dos dados:

Quadro 1: Quadro de descrição das sequências argumentativas

Nível argumentativo (Categorias de análise)	Trecho	Observações	Identificação das sequências argumentativas
Nível de argumentação incompleta			
Nível justificativo			
Nível dialógico			

Fonte: Toscano e Goes (2019)

Neste quadro foram sistematizados os trechos de argumentação dos 20 artigos selecionados. Na coluna “trecho” eram copiados os segmentos dos artigos que compunham os níveis argumentativos estudados. Esses trechos não estavam dispostos necessariamente de forma linear, mas diluídos ao longo do artigo. Na aba “observação” eram feitos comentários que auxiliariam a análise qualitativa que se realizaria a seguir. A

identificação das sequências argumentativas foi feita separando os trechos e os identificando numericamente como um dos elementos da sequência assim como postulado por Adam (2008).

Após a elaboração desse quadro, foram escolhidos dez artigos de alunos da educação profissional de nível médio, discentes do curso técnico em administração na modalidade integrado. Além desses, foram selecionados dez artigos de alunos de graduação do curso de administração. Todos os artigos estavam disponíveis nos anais do XI e XII Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação.

Após a organização do *corpus* passou-se a leitura e análise dos textos. Nesta análise, os trechos eram desmembrados em sequências argumentativas (ADAM, 2008) e a reconstituição da unidade textual era realizada nas observações conforme será demonstrado na seção de resultados e discussões. Essa forma de organizar o texto, posteriormente, serviu de embasamento para a discussão e interpretação das estratégias argumentativas utilizadas pelos autores. A análise dos dados considerou a ocorrência de três níveis argumentativos, a argumentação incompleta, o nível demonstrativo/justificativo e o nível dialógico, assim como delimitados na seção de fundamentação teórica.

É importante fazer uma ressalva com relação ao *corpus* escolhido, pois sabemos que existe a interferência de professores orientadores no processo de elaboração dos artigos, logo, o texto analisado não seria exclusivo do

discente. No entanto, entendemos que a orientação faz parte do processo de ensino e da prática desse tipo de gênero textual e serve como suporte para a melhoria e revisitação do texto, porém não substitui a autoria propriamente dita.

Resultados e discussões

Ao longo da leitura dos artigos, todos os segmentos que constituíam os níveis argumentativos utilizados como categorias de análise foram organizados no quadro proposto. Foi elaborado um roteiro de análise qualitativa descrevendo os usos de estratégias argumentativas utilizadas por cada um dos grupos de sujeitos analisados (estudantes de ensino técnico de nível médio e graduandos em administração), esse roteiro foi inserido na coluna “observações” do quadro. Segue exemplo da estruturação segmentos dos textos:

Quadro 2: Modelo de análise dos textos

ALVES. B. L. De S; LIMA. F. S; L; SOUSA. L. L; COSTA L. L; SILVA. M. J. S. Empreendedorismo e inovação: o caso das empresas que usam as redes sociais para divulgar os produtos em Bacabal – MA. In: <i>Anais do CONNEPI</i> , 2016.			
Nível argumentativo	Trecho	Observações	Identificação das sequências argumentativas
ALVES. B. L. De S; LIMA. F. S; L; SOUSA. L. L; COSTA L. L; SILVA. M. J. S. Empreendedorismo e inovação: o caso das empresas que usam as redes sociais para divulgar os produtos em Bacabal – MA. In: <i>Anais do CONNEPI</i> , 2016.	(1) Segundo Drucker (1994) compreende-se por inovação a utilização de novos conhecimentos tecnológicos e de mercado para desenvolver novos serviços a serem oferecidos aos consumidores. Para Schumpeter (1984), a inovação é o processo de criação de algo novo e destruição do que está se tornando obsoleto. (2) Mas para que a inovação aconteça é necessário que seja causado um impacto significativo na receita da empresa, (3) sendo assim, é preciso que haja um aumento nos lucros da mesma, proveniente dessa inovação. (...)	- Concepção de inovação: o processo argumentativo nos mostra uma mudança na forma de compreender a inovação.	(1) Tese anterior + Dados e fatos (2) Restrição (3) Conclusão (contra-argumentação) (4) Sustentação (processo argumentativo) (5) Dados/Fatos (6) Dados e fatos (7) Conclusão Principal

Nível argumentativo	Trecho	Observações	Identificação das sequências argumentativas
	<p>(4) (...) O termo inovação é bastante abrangente, pois existem inúmeros tipos de inovação, como por exemplo, no meio tecnológico, financeiro, alimentício. A inovação traz sucesso e sucesso para uma empresa quer dizer aumento no faturamento, no número de clientes e no acesso a novos mercados, dentre outros benefícios. (5) “Novos negócios são iniciados quando indivíduos percebem oportunidades e se mobilizam para obterem os recursos necessários para implementá-las” (JARILLO, 1989; SHANE; VENKATARAMAN, 2000; GARTNER, 2001; VASCONCELOS, 2000).</p> <p>(6) As inovações vêm ganhando cada vez mais espaço na sociedade, nas empresas também não é diferente, em um contexto mercadológico, inovação significa produzir e comercializar bens e serviços na finalidade de atender e satisfazer os clientes. (7) Com isso as redes sociais surgem como uma ferramenta de grande importância para as empresas, assim empreendedores visam lucrar por meio dessa ferramenta tecnológica.</p>	<p>- Há uma descrição dos tipos em que a inovação está presente. Em seguida um dado que não se articula de forma tão eficiente com o segmento anterior.</p> <p>- Há a defesa da tese principal do artigo: a relevância da rede social como uma ferramenta de inovação à serviço do desenvolvimento do lucro da empresa.</p>	

Fonte: Toscano e Goes (2019)

No trecho acima, os autores definem a concepção de inovação, em seguida, restringem esta noção pontuando que existe uma prerrogativa para que ela se consolide numa empresa. A premissa principal seria: é necessário que haja impacto financeiro, de outra forma, a inovação seria ineficaz. Em seguida, eles apresentam o seu contra-argumento: a inovação não se limita a novos conhecimentos tecnológicos ou processo de criação como afirmam os autores citados, ela vai além e só se concretiza efetivamente quando há um lucro como resultado.

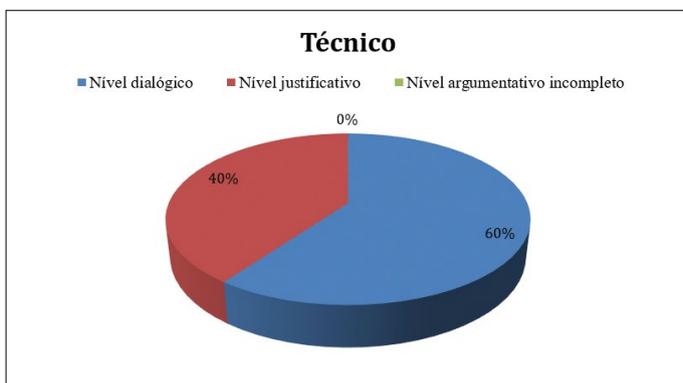
Os autores seguem descrevendo a inovação, indicando a amplitude do termo e seu alcance. Na sequência, trazem uma citação que deveria servir como dado/fato que contribuísse para o processo argumentativo iniciado no segmento (4) do quadro acima. Esse dado é inserido no artigo através de uma intertextualidade que é visualizada com o uso da citação direta. Percebemos que, neste caso, a relação entre a intertextualidade para subsidiar a força argumentativa e o direcionamento argumentativo que se pretende é enfraquecido. A escolha do dado sendo uma citação genérica acerca dos negócios, apesar de se relacionar com o tema geral, acaba por não contribuir precisamente para o direcionamento que o autor pretende ao longo do texto. Neste caso, trazer uma citação que tratasse diretamente da inovação dentro do contexto de redes sociais e mundo dos negócios seria mais eficaz para o objetivo comunicativo.

Por fim, o autor apresenta sua tese principal que é o papel da rede social como ferramenta tecnológica geradora de lucro para uma empresa. Percebemos que desde o início da sequência dialógica, os autores seguem um percurso construído através de estratégias de progressão textual diversas no intuito de encaminhar o leitor até a sua conclusão principal.

Assim como demonstrado no exemplo acima, todos os seguimentos dialógicos, argumentação incompleta e justificativos foram coletados e organizados no quadro

proposto. Escolhemos a apresentação desse exemplo para fins ilustrativos devido as limitações de espaço. Além da organização das sequências encontradas nos 20 textos no quadro, conforme demonstrado no modelo acima, foi feito um levantamento quantitativo das ocorrências de cada uma das categorias de análise nos grupos de textos selecionados de autores do curso técnico integrado e da graduação em administração. Os dados quantitativos estão representados nos gráficos de porcentagem abaixo:

Gráfico 1: Ocorrências no nível Médio/Técnico

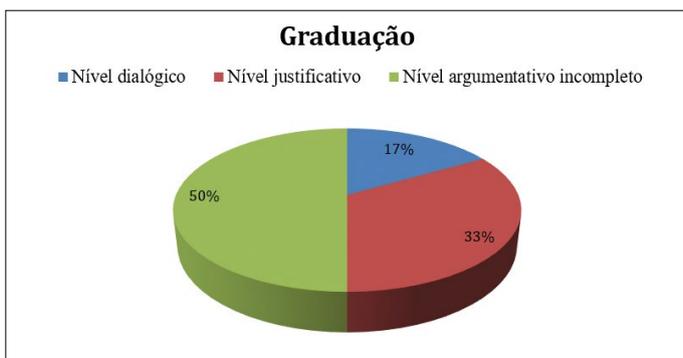


Fonte: Toscano e Goes (2019)

Na observação dos 10 textos de autoria dos alunos de nível médio, foram identificadas 6 ocorrências de sequências argumentativas no nível dialógico, 4 no nível justificativo e nenhuma no nível argumentativo completo. O comportamento desses dados em comparação com os resultados

obtidos na graduação elucidam apontamentos importantes que serão discutidos adiante. Vejamos o resultado quantitativo da observação dos artigos da graduação:

Gráfico 2: Ocorrências na graduação



Fonte: Toscano e Goes (2009)

Entre os textos dos autores graduandos em administração foram identificados duas ocorrências do nível dialógico, 4 ocorrências do nível justificativo e 6 ocorrências do nível argumentativo incompleto. Evidenciamos a ocorrência de um número maior de construções dialógicas completas nos trabalhos do médio integrado do que nos dos autores da graduação. Essa constatação nos leva a refletir acerca da expectativa inicial de que os estudantes de graduação apresentariam o uso mais acentuado dos recursos dialógicos completos devido a sua inserção em um nível de formação mais elevado e, conseqüentemente, o acesso a discussões científicas mais aprofundadas.

Diferentemente do esperado, nos artigos dos estudantes do ensino técnico havia um uso maior de sequências dialógicas completas (60%) em relação aos artigos dos estudantes de graduação (17%). As sequências dialógicas completas são estruturas mais complexas que incluem uma tese anterior e uma restrição. Na construção de uma sequência dialógica, o autor deve ser capaz de situar sua argumentação em um espectro discursivo mais amplo e contrapor ideias e argumentos no intuito de sinalizar e defender um ponto de vista diferente da tese anterior apresentada. Esse movimento argumentativo exige a uma capacidade de articulação de ideias e o recrutamento de um repertório cognitivo mais complexo do que o que é utilizado para construir uma sequência do nível justificativo. A quantidade de ocorrências do nível justificativo foi de 40% nos textos do nível médio integrado e 33% para a graduação. Nesse tipo de sequência, o autor apresenta sua argumentação e provê dados e fatos para a sustentação, sem incluir o diálogo com pontos de vista diferentes. Por fim, não foram identificadas ocorrências de argumentação incompleta nos textos da graduação, por outro lado tivemos 50% de segmentos de argumentação incompleta na análise dos textos da graduação. As sequências argumentativas incompletas sinalizam tentativas de formular uma argumentação, porém com falhas na apresentação de dados e fatos de sustentação, além de dificuldades de articulação entre os procedimentos argumentativos.

O público da graduação é de formação básica diversificada. Apesar de identificarmos menos sequências dialógicas completas, há um número maior total de tentativas de estabelecer a argumentação, o que pode ser percebido no número de sequências argumentativas incompletas. Podemos refletir, com base nesse resultado, sobre a ausência de um treinamento dos autores para a boa formação de uma sequência dialógica completa. Essa boa formação não é descrita nos termos de uma “gramática” ou de um conjunto de regras para a construção argumentativa, mas no desenvolvimento da capacidade de articular ideias, utilizar as diversas estratégias argumentativas assim como descritas por Koch e Elias (2016): implícitos, escolha lexical, intertextualidade e estratégias de progressão do texto. Esse treinamento para o desenvolvimento das capacidades argumentativas passa, principalmente, pelo movimento e articulação constantes entre a análise de textos, produção textual, escrita e reescrita baseada em orientações e apontamentos acerca dos aspectos a serem fortalecidos no processo de construção argumentativa.

É fundamental que o autor seja capaz de perceber suas fragilidades na produção e, com base nas orientações apresentadas por um tutor mais treinado, ele possa se tornar consciente no processo de reescrita, corrigindo os aspectos necessários. Neste sentido, a figura do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem é fundamental. Através dos seus comentários e apontamentos,

o autor/aprendiz é treinado para ser capaz de perceber as estratégias e ferramentas que podem ser mais bem utilizadas ou aprimoradas no texto. Uma possibilidade interessante para o desenvolvimento das capacidades argumentativas é a leitura e discussão coletiva sobre as produções textuais, para que toda a turma possa avaliar e discutir acerca dos processos que precisam ser fortalecidos.

Por fim, no intuito de aprofundar as observações aqui apresentadas alguns passos podem ser dados no desenvolvimento da pesquisa como elaboração de testes em que se possa medir e analisar as estratégias argumentativas entre dois grupos da educação básica: técnico e ensino médio comum, a comparação entre grupos de estudantes de graduação com *backgrounds* diferentes, ensino médio comum e ensino técnico integrado. Com base nesses resultados, poderíamos verificar se a formação técnica exerce alguma influência positiva no desenvolvimento das estratégias argumentativas.

Considerações finais

Neste trabalho, foram apresentados os dados de uma pesquisa de iniciação científica de ensino médio intitulada “As estratégias argumentativas na produção textual técnico-científica”, executada ao longo de 2019, no Instituto Federal do Amapá, campus Laranjal do Jari. Neste trabalho, tínhamos o objetivo de observar o uso de estratégias argumentativas

em artigos científicos produzidos por alunos do ensino médio integrado ao técnico em administração e da graduação em administração. Os artigos analisados estavam publicados nos anais do XI e XII Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação que é um evento promovido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

No intuito de investigar as estratégias argumentativas, elegemos como categorias de análise três níveis argumentativos, a saber, dialógico completo, justificativo e argumentação incompleta (Melo, 2017). As sequências argumentativas foram sistematizadas em um quadro dividido em quatro colunas, uma para a identificação do nível argumentativo, outra para a seleção dos trechos que compõem a sequência, uma coluna para observações e mais uma para a identificação dos segmentos das sequências.

Foram analisados 10 artigos escritos por estudantes do ensino médio integrado ao técnico em administração e 10 artigos escritos por estudantes da graduação em administração. Durante a contabilização das ocorrências foram identificadas nos textos de ensino médio integrado 40% de ocorrências do nível justificativo e 60% do nível dialógico completo, nenhuma ocorrência do nível de argumentação incompleta foi observada. Nos textos dos estudantes de graduação identificamos 50% das ocorrências do nível

argumentativo incompleto, 33% do nível justificativo e 17% do nível dialógico completo.

Concluimos, portanto, com base nesta breve descrição, que não houve um amadurecimento nos usos de construções argumentativas mais complexas nos textos de alunos de graduação analisados. Percebemos uma tendência recorrente nos trechos dos textos dos alunos de graduação no sentido de elaborar sequências argumentativas válidas, mas uma dificuldade de alcançar esse objetivo de forma exitosa. Esse comportamento dos dados nos conduz a diferentes reflexões que podem ser desenvolvidas em pesquisas futuras, como, por exemplo, observar os textos de alunos de graduação de diferentes *backgrounds* de formação (ensino técnico ou ensino médio regular) no intuito de verificar a influência das rotinas e métodos das escolas de educação profissional e tecnológica na performance desses estudantes. Além disso, uma análise estatística dos dados e o aumento do *corpus* de análise pode nos dar indícios de elementos precisos que podem ser trabalhados com os alunos de graduação no intuito de melhorar o processo argumentativo na produção dos textos.

Referências

ADAM, J. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 2008.

CONNENPI. **Anais do XI Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação**, 2016. Disponível em:

<http://connepi.ifal.edu.br/2016/> . Acesso em 05 de maio de 2018.

CONNEDI. **Anais do XII Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação**, 2018. Disponível em: <http://connepi2018.ifpe.edu.br>. Acesso em 05 de maio de 2018.

DE MELO, Bárbara Olímpia Ramos; FONTINELE, Simone Rego. Argumentação e produção de texto: desafios e possibilidades no Ensino Médio. **Calidoscópico**, v. 15, n. 3, p. 477-489, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Ed., 2009.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TOSCANO, Mábíia Nunes; Goes, Kevilly Mell Sarraff. **As estratégias argumentativas na produção textual técnico-científica**. Relatório final (Pesquisa de Iniciação Científica) – Instituto Federal do Amapá: Macapá, 2019.



CAPÍTULO 3

**PANORAMA SOBRE OS
AVANÇOS E DIÁLOGOS
ACERCA DO PROCESSO
INCLUSIVO DE ALUNOS
SURDOS**

PANORAMA SOBRE OS AVANÇOS E DIÁLOGOS ACERCA DO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS SURDOS

Suelem Maquiné Rodrigues

Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Introdução

O debate sobre a temática da educação especial não é recente. Politicamente é um tema que se adensa desde 1960. No Brasil, a primeira legislação educacional específica para educação das pessoas com deficiência deu-se por meio do Decreto Imperial nº 1.426, de 1854, que deu origem à Fundação Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant – IBC). Logo após três anos, veio a criação da Fundação do Imperial Instituto de Surdos-mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857.

É também nesse período, segundo a Diretoria Geral de Estatística-DGE (1876), no censo demográfico de 1872, que se realiza uma das primeiras coletas de dados sobre a pessoa com deficiência, denominada ali como grupo “Defeitos físicos”. Depois de um longo silenciamento, esse público reaparece no Censo de 1991 o qual identificou, à época, 1,7 milhão de pessoas com deficiência no país. No censo de 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, o número chega a 46 milhões de brasileiros, isto é, cerca de 24% da população brasileira possui alguma deficiência. Destes, 9,8 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, ou seja, são 2,6 milhões de surdos e 7,2 milhões com dificuldade acentuada para ouvir, o que representa 5,2% da população brasileira.

Esse número significativo de pessoas com deficiência (PcD), desde a época da colônia, vai conquistando espaço desde os anos 90, mas é sobretudo no Brasil dos anos 2000, que esse público adquire grande visibilidade, com a entrada significativa na agenda social do governo federal. Antes do Censo 2010, ocorreram nos anos 2006 e 2008, a I e II Conferência Nacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (com edição em 2012 e 2016 também), as quais definiram as diretrizes para a política de valorização da pessoa com deficiência, acordada pelo governo e pelo CONEDE, responsável pela Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Muito dos instrumentos legais, que culminaram nos progressos no campo da inclusão como a acessibilidade, a instituição da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, a implementação da tecnologia assistiva, a política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, por exemplo, são oriundos dessa agenda. Também as conferências foram importantes para definir eixos nos quais, era preciso avançar mais, dentre eles, a educação e o trabalho.

Dos desafios enfrentados pela rede pública, em que se insere também os Institutos Federais, no que se refere à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma delas é seguramente a educação de surdos em virtude, sobretudo, da questão comunicacional. Tal problemática, apontada nesse contexto, torna a Língua Portuguesa como uma das disciplinas mais desafiadoras para esses alunos (RIBEIRO, 2013).

Na maioria dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, como ocorre em quase todos os sistemas de ensino, abarca três direções, a saber: redação, literatura e estudos da língua. Tomada como língua oficial do sistema educacional brasileiro, amparada por uma política linguística da maioria, a Língua Portuguesa constitui-se um dilema bastante complexo para os estudantes surdos. Sendo um problema a ser enfrentado pelos alunos, o ensino

da língua portuguesa, no caso do ensino de surdos, torna-se também um desafio de igual tamanho para seus professores.

Vivendo em uma sociedade de comunicação predominantemente oral, os alunos surdos enfrentam dificuldades nos estudos de Língua Portuguesa, já que, para eles, trata-se de uma Língua Não Materna (LNM). A construção do seu universo linguístico é feita por meio do campo visual-espacial da sua primeira língua (L1), a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Já a Língua Portuguesa, por ser oral-auditiva, é adquirida por eles tardiamente, na modalidade escrita, apresentando-se como uma segunda língua (L2). Dada a situação linguística diferenciada desse público, portanto, a preocupação com o processo inclusivo, as questões de acessibilidade e a necessidade de formação do professor nesta área fizeram com que o ensino de Língua Portuguesa para surdos ganhasse espaços amplos de discussão: da escola do bairro às instituições educacionais, dos ambientes acadêmicos às políticas governamentais.

O debate permitiu pensar, dentre outros pontos importantes, sobre a situação *sui generis* do surdo em relação ao universo linguístico em que se encontra. Ressalte-se que, embora o surdo possua sua língua reconhecida oficialmente, o sistema educacional ainda apresenta significativas lacunas para seu atendimento. Tomando de exemplo o ensino de língua portuguesa, uma das lacunas é a questão da Literatura, de como deve ser contemplado seu ensino aos discentes surdos, posto que nos documentos oficiais todas as normativas

ainda são voltadas para o ensino do texto e gramática. No contexto da alfabetação, há complicações adicionais dada a falta de acessibilidade linguística.

Breve histórico das políticas de educação inclusivas para alunos surdos

No âmbito internacional, é importante ressaltar que a Declaração de Salamanca (1994), antecipa-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBen de 1996, sinalizando uma formação para os professores, voltada para educação de pessoas com deficiência. Na Declaração de Salamanca, em consonância com as “regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiência” da ONU, os delegados da conferência assumem um compromisso com a educação especial, conforme afirmam:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

Na declaração, o uso do termo “necessidades educacionais especiais” desloca o olhar não mais para a pessoa com deficiência, mas para todo e qualquer aluno, em qualquer idade, cuja situação de aprendizagem seja peculiar. Esse deslocamento se encaminha para a compreensão de educação inclusiva, com pauta na diversidade, em que se encontra também a pessoa com deficiência.

No mesmo ano, em dezembro de 1994, destaca-se ainda a Portaria nº 1.793, do Ministério de Estado da Educação e do Desporto – MEC, a qual, considerando a necessidade de complementar o currículo dos professores em formação e de outros profissionais que lidam com a pessoa com deficiência, resolve:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas;

Art.2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos –Ético–Políticos– Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social

e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Art.3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, PORTARIA Nº 1.793, 1994).

Mais tarde, em 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB reafirma a necessidade dessa formação, no âmbito da docência, para o trabalho com esse público.

A Lei nº 9.394/96, no capítulo V, que trata especificamente da educação especial estabelece em seu artigo 59, III, que os sistemas de ensino devem assegurar ao público da educação especial “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p.1)”.

O referido artigo, portanto, assinala a especialização do professor na educação especial como parte de um conjunto de direitos da pessoa com deficiência, que se estende aos alunos surdos. Ao mesmo, aponta que essa formação é necessária aos professores, quer sejam para a atuação deles em serviço especializado ou quer em salas comuns.

Apesar de, muitas vezes, essas ações depararem-se em descontinuidades que prejudicam o caráter dinâmico

de todo aprendizado, as formações devem possuir características dinâmicas e contínuas, devendo-se fazer presente por todo caminho profissional docente. Nesta profissão, não deverá perdurar formações engessadas, mas, sim, algo que vá ao encontro do saber, algo social, singular, que busque dialogar sempre com o contexto social no qual está inserido, em dinamicidade.

A Lei nº 9.394/96 ressalta ainda no artigo supracitado como parte de ações para o atendimento do público-alvo da educação especial, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.” Lido por outro ângulo, o dispositivo aponta para um sistema educacional que deve tanto fomentar a formação humana, quanto empregar subsídios na aquisição de materiais, para que a educação especial se torne uma realidade vivenciada, seja através de formação docente, ou por meio das novas tecnologias.

A Lei da acessibilidade 10.098/2000 traz novos desafios. E ainda que não trate especificamente de educação, destaca no conjunto de enfrentamento das barreiras existentes o uso de novas tecnologias e, no campo da comunicação, sublinha o emprego de linguagens e língua acessível. O Braille e a Libras são citadas tanto no artigo 2º, no inciso III, do Capítulo I, nas Disposições Gerais quanto no Capítulo VII, Da Acessibilidade nos Sistemas de Comunicação e Sinalização.

No bojo das discussões sobre as novas tecnologias e acessibilidade, o Conselho Nacional de Educação, via Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, compreende que, à formação de professores, deveriam ser atrelados outros procedimentos, como “[...] II - o acolhimento e o trato da diversidade; [...] VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, Art. 2º, p.1).

O mesmo documento assevera que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, no conjunto de competências, devem ser observados conhecimentos que levem os professores em formação a se inserirem:

[...] no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 2002, p.3).

A lei de Libras, Lei 10.436/2002, é gestada nesse percurso. Mas é somente no Decreto nº 5.626 de 2005,

que se estabelece, no âmbito da surdez, tanto a formação do professor de libras, como a do instrutor de libras. Ao mesmo tempo, o decreto estabelece a formação bilíngue para o atendimento ao aluno surdo.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua. [...] Art. 5º. A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005).

Também é de 2005 o Documento Subsidiário à Política de Inclusão. O documento trata de uma série de questões sobre a inclusão nos sistemas educacionais de ensino. No contexto dessa inclusão, além de tratar da educação especial, define o aluno com deficiência aquele que apresenta necessidades educacionais especiais. Apesar de ser um documento específico e sucinto, ele traz uma reflexão importante em relação à formação de professores, destacando a importância do conhecimento e da experiência prévia que

cada professor constrói em sua prática, no fazer diário. Até então esse tipo de conhecimento, de autoformação no chão da escola era algo silenciado nas formações.

No contexto dos avanços das políticas públicas para a educação, compromissos da agenda social do governo federal, em 2008, chegamos à Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de onde utilizamos a concepção de inclusão para nossa pesquisa. Essa política traz avanços significativos para o público da educação especial, sobretudo, porque comparada à anterior, a de 1994, despe-se da integração institucional e se dirige ao processo inclusivo, preenchendo várias lacunas em relação às leis que cuidavam do ensino e da educação da pessoa com deficiência.

A política, dentre outras questões, aponta para necessidade da articulação entre modalidades educacionais, como a educação profissional, assim como para o estabelecimento de interface com outras tipologias educacionais que ampliem a inclusão da pessoa com deficiência:

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento

educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p. 12).

O processo de inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino é descrito no capítulo VI, que trata das Diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no qual também discorre sobre a importância da formação do professor tanto para atuar na sala comum quanto no Atendimento educacional especializado (AEE), no que lhe concerne, deve ser [...] realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban [...] (BRASIL, 2008, p.12)

No mesmo ano, o AEE é regulamentado pelo Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro, o que era esperado dada a sua importância ímpar para a política de 2008. Ressalta-se também que é resultado desse processo, a inserção de novas profissões no sistema educacional como o cuidador, o leitor/transcritor, tradutor e intérprete de Libras. Para este último, a regulamentação, enquanto nova profissão no contexto educacional, deu-se por meio da Lei 12.319/2010. Aguardam ainda regulamentação, por meio de projetos de leis propostos em 2010 e 2019, as profissões de Cuidador

(PL 8014/2010) e a de Ledor/Transcritor (PL 3513/2019).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em consonância com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (Decreto 7612, publicado na mesma data), dá prosseguimento à ação inclusiva, empregando agora, com muita propriedade, o termo “sistema educacional inclusivo” e rede de apoio:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

E no quesito da formação, o mesmo dispositivo traz uma noção bastante esclarecedora, designando-a como continuada e apontado sua relevância para a proposta de uma educação bilíngue nos sistemas. O Art. 5º, no III, recomenda que haja [...] formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes

surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”.

Diante da legitimidade dos marcos regulatórios do processo de inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional, exposto até aqui, e cuja ratificação se faz na aprovação de outros instrumentos legais mais amplos como a Lei nº 12.764/2012 (Pessoa autista) e a Lei nº 13146/2015 (Estatuto da pessoa com deficiência), é importante refletir sobre o fazer docente, bem como sua formação, que confronta-se com a realidade encontrada, tornando-se necessário repensar esta formação e reconstruí-la por meio do enfrentamento dos desafios encontrados no cotidiano e pela implementação contínua de políticas públicas.

Da tomada de consciência à singularidade linguística

Nas propostas bilíngues para os surdos, busca-se garantir que o ensino de Língua Portuguesa promova o acesso ao conhecimento, visto que, mesmo instituída a Libras, a L2 é a língua dominante no acesso ao conhecimento, livros e nos ambientes escolares. Logo, o processo de aquisição da L2 e o bilinguismo na área da surdez precisa fazer parte da agenda da formação de professores por conta, sobretudo, dos mecanismos que demandam o aprendizado de duas línguas. Ressalta-se, inclusive, que as comunidades surdas nunca se opuseram ao bilinguismo que tem o PB como L2 escrito.

Tomando-se apenas de exemplo o caso de crianças surdas, Quadros (1997) esclarece mais sobre essa complexidade:

A criança surda deverá adquirir uma L2 que se apresenta numa modalidade linguística diferente da sua L1, isto é, ela deverá aprender uma língua GRÁFICO-VISUAL enquanto a sua L1 é VISUAL-ESPACIAL. Os estudos sobre o ensino de L2 partem do pressuposto de que a criança estará adquirindo uma L2 na mesma modalidade linguística de sua L1. Dessa forma, o ensino da L2 – língua portuguesa – para surdos apresenta questões mais complexas que exigem mais investigação. O processo de aquisição de uma L2 em crianças surdas depende de, no mínimo dois, pré-requisitos: (a) a garantia de um processo natural de aquisição de L1 e (b) a aquisição da língua escrita, isto é, da alfabetização. (QUADROS, 1997, p.111).

É importante que o professor de Língua Portuguesa tenha conhecimento das características linguísticas dos seus alunos surdos, para favorecer educação e letramento eficazes. Isso já está sendo feito por meio da disciplina de libras instituída pelo decreto 5.626/2005. Reconhecida essa singularidade, torna-se indispensável selecionar materiais adequados às possibilidades de aprendizagem dos alunos, considerar seus conhecimentos prévios, habilidades, bem como definir as condições adequadas que promovam o ensino significativo da Língua Portuguesa.

Sendo o sujeito surdo um indivíduo bilíngue, entende-se que ele está imerso em dois sistemas linguísticos distintos, com signos e modalidades diferentes:

A língua de sinais é o sistema mediador do surdo por excelência, e a semiose é o conceito que melhor descreve essa atividade de mediação entre as percepções e sua transformação em conceitos mentais. Em uma perspectiva semiótica, a língua de sinais deve ser observada não apenas como a língua de uma minoria linguística, mas por sua natureza e peculiaridades de estruturação e representação que são próprias de um sistema significante distinto da linguagem verbal articulada. (FERNANDES, CORREIA, 2012, p.221).

Nessa perspectiva, defende-se o uso natural dos dois sistemas linguísticos:

[...] o percurso de aprendizagem da língua portuguesa buscará inferir novas representações signílicas próprias de seu universo psicossociocultural e, por isso mesmo, em muitos aspectos diversos até então concebidas por um usuário de língua de sinais. (FERNANDES, CORREIA, 2012, p.221).

O surdo desenvolve, portanto, uma cultura e uma identidade que são reflexos da sua condição linguística. Interage com o mundo, utilizando uma linguagem visual-espacial, apreendida pela percepção visual, sem o uso de consciência fonológica. A presença de um aluno com deficiência, em sala de aula, certamente, é já um grande

desafio para um professor. A presença de um aluno surdo, no entanto, implica desafio mais complexo para a docência à medida que o primeiro ponto a ser superado é o da comunicação, que no processo educacional, é o ato instaurador para que ocorra a aprendizagem.

Ainda que esses profissionais se esforcem para atender às demandas dos alunos, dada sua diversidade, mobilizando-se no sentido de promover o aprendizado, para alcançar o êxito em seu fazer profissional, é preciso que se pense na sua formação e no contexto no qual estão inseridos, equilibrando-se o fazer acadêmico e o social. Sobre a profissão docente, Imbernón (2011) destaca que:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. (IMBERNÓN, 2011, p.30).

Nas salas de aulas inclusivas com alunos surdos, o professor irá atender um sujeito que carrega consigo uma cultura visual e que se expressa por meio de uma linguagem visual-espacial, ou seja, a língua de sinais. Por mais que o

intérprete de língua de sinais esteja presente em sala de aula, para intermediar a comunicação, é fundamental que o professor possua a consciência das características linguísticas do aluno.

Essa consciência refletirá nas atitudes do professor e metodologias adotadas em sala de aula. Porém, compreender o aluno surdo vai além de compreender suas características linguísticas, como demonstra Ribeiro (2013):

O uso da língua de sinais é uma das peculiaridades da pessoa surda, mas não é a única. Ao conhecer sujeitos surdos, com cultura e identidade surda, percebe-se que eles apresentam outras características que os diferenciam, notadamente a forma de interagir e interpretar o mundo à sua volta através de experiências que são unicamente visuais. Essas pessoas integram um contingente chamado “povo surdo”. (RIBEIRO, 2013, p.37).

São muitas as situações com as quais os professores de Língua Portuguesa precisam lidar ao se depararem com o aluno surdo. Nem todos possuem formação na área de língua de sinais, nem são conhecedores das características linguísticas e da cultura próprias do surdo. Outro fato relevante é que nem todos os professores de Língua de Portuguesa possuem o conhecimento de que, para o aluno surdo, eles estarão ministrando aulas de L2, já que a L1 do aluno surdo é a língua de sinais.

Ainda atualmente, alguns alunos surdos sofrem com atraso no desenvolvimento escolar, devido a processos históricos vivenciados pela comunidade surda ao longo dos séculos. Muitas dessas dificuldades estão relacionadas ao preconceito e à falta de reconhecimento da sua língua materna. Destaca-se Talvez fosse importante destacar várias ações que já reconhecem a singularidade linguística dos surdos. O exame nacional do ensino médio (ENEM) já oferece uma opção em libras. As provas de admissão para a pós-graduação são sinalizadas e escritas. Os concursos públicos têm sido mais acessíveis, inclusive, com correção especial da redação como L2.

No Brasil, conforme afirmamos anteriormente, a Libras foi reconhecida somente em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436. Esse reconhecimento recente carrega um atraso histórico que atinge tanto o aluno surdo quanto o professor que trabalha com ele. O tardio reconhecimento da língua sinais também gerou lacunas na formação docente para lidar com esse alunado. Para Ribeiro (2013, p.41), “[...] O que se constata, a partir desses estudos, é que a formação dos professores não tem dado conta de atender suas necessidades de orientação didática.”

Nesse sentido, é importante, dentre outras questões, construir atitudes formativas para o ensino de surdos, para vencer as barreiras resultantes dos atrasos históricos vivenciados por esses sujeitos.

Docência e desafios em salas de aula inclusivas com alunos surdos

Ministrar aulas para alunos surdos ainda se constitui um grande desafio para muitos professores que atuam na docência sob a égide dos diferentes modelos inclusivos educacionais, os quais procuram dar conta de diversos contextos na realidade da escola brasileira.

O Brasil possui uma Política Nacional de Educação que determina que ela seja trabalhada na perspectiva da educação inclusiva, sob a condição de igualdade.

Quando procuramos entender esse fenômeno estamos indo ao encontro do que diz Imbernón (2011, p. 31), para quem “[...] A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral, e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”.

Deste modo entendemos que a cultura de sala de aula está atrelada intimamente à formação docente, esse contexto e seus agentes refletem as forças estruturas da sociedade, ou seja, “o conhecimento pedagógico comum existe logicamente na estrutura social, integra o patrimônio cultural de uma sociedade determinada e se transfere para as concepções dos professores” (IMBERNÓN, 2011, p.31).

No ambiente educacional no qual o aluno surdo está imerso, existe uma cultura escolar que deve ser compreendida

para o sucesso do docente e do seu alunado, pois, segundo Mattos (2011) são muitos os atores sociais que participam ativamente do processo de todas as estruturas sociais, portanto identificá-los e compreendê-los é de suma importância para a promoção de melhorias no contexto.

A docência implica um compromisso profissional e social por atualizações e busca de novos conhecimentos que contribuam com o seu fazer profissional mediante os contextos que estão inseridos. Nesse sentido, [...] “A profissão docente se moverá [...] em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social [...]” (IMBERNÓN, 2011, p.30).

Nenhum conhecimento é estático ou absoluto, ele constitui-se e reconstitui-se gradualmente, assim também se constitui na docência, pois “seja como for, vimos que a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico” (IMBERNÓN, 2011, p.31).

No contexto da educação inclusiva, faz-se ainda mais clara a necessidade de busca por formações contínuas, pois é uma realidade mais recente que passa por transformações e novos entendimentos continuamente.

Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de

transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experimental na prática. (IMBERNÓN, 2011, p.32).

O professor de uma sala de aula inclusiva vive um eterno dilema, isto é, “[...] tentar ensinar aprendendo a ensinar. Parece fazer da sala de aula um laboratório de seus experimentos[...]” (RIBEIRO, 2013, p. 39).

O melhor caminho para fugir desse dilema será a construção de uma cultura profissional que busque formações contínuas que alicercem as suas práticas. É preciso deslocar-se do sentimento de angústia, de não se sentir preparado para o sentimento de desejo de aprender e descobrir.

Não se deve esquecer que a profissão docente se constituiu pela passagem de diversas mudanças, as quais tendem a se adensar:

Percebemos que nas próximas décadas ela deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. Isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural (Imbernón, 1994) e de outros elementos que até o momento

não pertenciam à profissão, como os intercâmbios internacionais, as relações com a comunidade, as relações com a assistência social etc. (IMBERNÓN, 2011, p.34-35).

O contexto da educação inclusiva é repleto de desafios e incertezas, e são poucos os fatores realmente explicitados que norteiam a conduta dos professores diante de diferentes contextos inclusivos. A educação inclusiva perpassa por diversas instâncias sociais e solicita do professor interação efetiva com a condição do aluno.

O reconhecimento da surdez, nesses moldes, levaria, conseqüentemente o professor a ressignificar o contexto das práticas docentes, em especial no contexto que desenvolvemos a nossa pesquisa em salas inclusivas do Ensino Médio Integrado com alunos na fase da adolescência, os quais que tendem ir em busca da construção e afirmação de personalidades e identidades.

Nesse turbilhão de emoções em que está imerso, o adolescente surdo ainda precisa enfrentar as dificuldades com domínio da língua portuguesa:

Consideramos que o domínio da língua do país está diretamente relacionado com a possibilidade de uma plena participação social, para que haja acesso às informações e que o aluno possa opinar por meio da Língua Portuguesa. (ALBRES, 2010, p. 150).

É unânime que é de extrema importância para qualquer cidadão o domínio da leitura, interpretação e escrita de texto para o pleno exercício social, educacional e político.

A preocupação com a inclusão, com a pessoa a ser incluída, deve ser o diferencial. “A partir dessa perspectiva, a docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentação já elaborada.” (IMBERNÓN, 2011, p. 74).

Há uma reflexão importante que Imbernón (2011) descreve como “valor prático”. Ele esclarece que, muitas vezes, apesar de o professor não ter realizado o processo, desenvolve práticas e comportamentos coerentes com a realidade em que está inserido:

O contato com a prática educativa enriquece o conhecimento profissional com os âmbitos: moral e ético (por todas as características políticas da educação); tomada de decisões (discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção, habilitação...). (IMBERNÓN, 2011, p. 75).

A docência consiste também, segundo esse mesmo autor (2011, p. 77), “[...] na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar objetivos que tratem de responder a tais questões.”.

Ressaltamos mais uma vez que é importante o professor buscar sua formação em consonância com as necessidades da escola.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Cada escola é singular e deve ser lugar de formação prioritária, indo ao encontro de formações colaborativas para suprir as demandas da escola.

Abre-se uma nova perspectiva que é ver a instituição educativa como agente de mudança. Pouco a pouco começa-se a abandonar a rigidez do enfoque formal das escolas, vistas a partir de suas estruturas, de seus papéis, seus objetivos e regulamentações oficiais. (IMBERNÓN, 2011, p. 88).

A busca por uma formação continuada contextualizada possibilitará a construção de novas habilidades que permitirá, ao docente, intervir no processo inclusivo de qualidade e igualitário. O professor deve ser um agente do

direito à igualdade no contexto escolar, até mesmo buscando mudanças estruturais e pedagógicas caso seja necessário.

Conclusão

Nosso trabalho buscou contribuir para traçar um panorama dos avanços na legislação e formação de professores de PCDs no Brasil e sua atuação no ambiente escolar e, como um todo, e até mesmo em sociedade. Compreendemos que ao atendermos as diferenças individuais no sistema educacional, promovemos a inclusão desse grupo na mesma medida com que possibilitamos uma igualdade de oportunidades.

Primando por dialogar com a singularidade dos estudantes surdos, buscamos ir ao encontro das diferenças de modo a contemplá-las para, assim, contribuir com uma cultura de sala de aula mais inclusiva, na qual as práticas escolares, o convívio e o ensino-aprendizagem passam a ser ressignificados tendo em vista as particularidades desses mesmos sujeitos.

Promovendo-se de maneira dialógica uma educação de qualidade e igualitária, amplia-se o conceito de inclusão para além de métodos e recursos, uma vez que se priorizam as relações humanas na cultura da sala de aula e no cotidiano sob a égide de uma educação inclusiva. Como resultado, a educação afasta-se de processos excludentes que sempre estiveram presentes na vida da PcD, na vida da pessoa surda.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que

dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 24 set. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 06 out 2021

Diretoria Geral de Estatística - DGE, 1876. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf>.

FERNANDES, Eulália e CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In. LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de e FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 201-224.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books .

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos** - A aquisição de linguagem. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1997.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Editora Prismas, 2013.



CAPÍTULO 4

**A PERCEÇÃO DO ALUNO
INDÍGENA EM RELAÇÃO
AO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO IFAM
CAMPUS TABATINGA:
CONFLITOS, EXPERIÊNCIAS
E APRENDIZADO**

A PERCEPÇÃO DO ALUNO INDÍGENA EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO IFAM CAMPUS TABATINGA: CONFLITOS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADO

Antônia Marinês Goes Alves

André Henrique dos Santos Reyes

Flávia Lannes Vieira de Aguiar Furtado

Introdução

O Instituto Federal do Amazonas Campus Tabatinga – IFCTB oferta cursos técnicos na modalidade integrada e subsequente desde o ano de 2010. No início, o sistema de ingresso não contemplava o sistema de cotas, contudo, a presença de alunos indígenas dentro dos cursos ofertados sempre

foi frequente. Entretanto, é veemente a problemática acerca da dificuldade encontrada no processo de ensino-aprendizagem destes discentes, a qual contribui para significativas taxas de evasão, baixo rendimento e reprovação acadêmica.

Outrossim, sempre observamos os docentes explicando suas dificuldades ao ministrar suas aulas para o aluno indígena, destacando que eles apresentam muitas limitações no processo de ensino-aprendizagem. Também vemos especialistas propondo intervenções e estratégias acerca de ensino que poderiam surtir melhores resultados em relação à aprendizagem deste público discente.

Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho seguiu o caminho inverso, originariamente oriundo de um projeto de pesquisa PIBIC Jr., buscamos ouvir o aluno e captar sua percepção em relação às estratégias de ensino adotadas no ensino de Língua Portuguesa (LP) pelos docentes no IFCTB e em relação à sua língua materna, a partir dos dados coletados, passamos a analisá-los quanto à perspectiva das práticas linguísticas, por meio de uma abordagem qualitativa.

Por essa razão, o objetivo desse trabalho foi verificar a percepção dos alunos indígenas do IFCTB, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como segunda língua, buscando compreender sua forma de aprendizagem, por meio da análise linguística dos dados obtidos, buscando promover uma reflexão entre os docentes, criação de novas estratégias de ensino mais adequadas para este público diferenciado.

A primeira etapa deste projeto foi a pesquisa bibliográfica, feita através de levantamento bibliográfico relacionado à temática e fundamentos legais para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Na segunda etapa, utilizamos questionários semiabertos, aplicados aos discentes, para conhecer sua relação com sua Língua materna (Língua indígena) e quanto ao aprendizado da segunda língua (Língua Portuguesa) como componente curricular do Ensino Médio Técnico no IFCTB, por meio de análise linguística das respostas apresentadas, sendo sujeitos da pesquisa, alunos indígenas (das etnias Ticuna e Marubo) que cursavam o ensino médio técnico na forma integrada do IFAM Campus Tabatinga.

Quanto à interculturalidade, Silva (2004, p.12) aponta em seu artigo intitulado: Interculturalidade e Educação de Jovens e Adultos: processos identitários no espaço urbano popular, que esta “carrega as relações entre sujeitos de distintas culturas e os processos que, pelo encontro/enfrentamento, possibilitados pelo intercâmbio, não separam, nem **guetizam**¹, mas colocam sujeitos em relação, estimulando as trocas e os intercâmbios [...]” e que sintetiza nosso convite à reflexão sobre conflitos, experiências e aprendizados no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, como segunda língua, para alunos indígenas em escola não-indígena.

1 Guetizam – Guetizar = 1. Transformar em gueto. 2. Colocar ou isolar num gueto. (grifo nosso). “**guetizar**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008- 2021, <https://dicionario.priberam.org/guetizar> [consultado em 01-12-2021].

Educação escolar indígena: reflexões e perspectivas

Falar sobre a educação escolar indígena no Brasil não é algo recente, desde a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, a história do ensino de língua portuguesa aos indígenas apresenta um amplo histórico de imposição da língua dominante até a regulamentação de escolas para o ensino diferenciado:

Desde a colonização pelos portugueses, o ensino da língua portuguesa aos povos nativos, passou por diferentes momentos, desde a busca de um país monolíngue havendo a imposição do português aos povos minoritários, até a conquista dos direitos a terra, a manutenção de suas línguas e culturas, tendo sua educação e escolas regulamentadas. (PIANO, p. 11, 2014).

Contudo, a educação escolar indígena não pode ser restringida às escolas indígenas em seus territórios demarcados, precisamos reconhecer que, cada vez mais, temos a presença desses alunos nas escolas não – indígenas e universidades, bem como a dificuldade que os mesmos encontram para a assimilação do aprendizado do português como primeira língua, sendo que, em sua construção identitária, reconhecem-na como segunda língua.

As línguas dos povos indígenas, mesmo diante de tantos conflitos, têm funcionado como lugar de resistência

cultural e garantia identitária frente aos mecanismos de regulação do Estado, o que não as isenta do perigo de extinção. No entanto, percebemos que a atitude dos indígenas com relação às suas línguas está mudando. Hoje, eles as veem como um bem cultural. Todos querem proteger suas línguas, consideram-nas importantes. Na maioria das comunidades, há um movimento linguístico em favor da vida das línguas. (PIMENTELDA SILVA; BORGES, 2011, p. 255).

Nesta perspectiva histórica, observamos que a educação escolar para o indígena, fora de sua aldeia, ainda se encontra atrelada a aspectos socioculturais que têm mantido a relação de poder do não-indígena sobre o indígena. Bartolomeu Melià (1999) nos apresenta uma análise em relação à educação indígena e como tem sido seu processo de construção:

Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. (MELIÀ, 1999, p.16).

Compreender essa premissa permitiria agregar saber aos currículos escolares, de modo geral. Desta forma, faz-se necessário

a compreensão do mecanismo de aprendizagem deste aluno indígena para que se possa registrar e melhorar o processo de assimilação no ensino desta segunda língua, pois conforme nos apresenta o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas – RCNEI em seus objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa, a escola:

[...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades **étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo** historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, 1998, p. 24).

O reconhecimento quanto à diversidade cultural e linguística prevista no RCNEI não tem sido suficiente para implementar uma educação escolar indígena que respeite e reconheça as relações e experiências do aluno indígena. Na prática, temos escolas que levantam a bandeira da inclusão e da educação escolar indígena apenas por permitirem o ingresso de alunos indígenas. Mas a permanência deste está condicionada a que ele se adeque a um currículo que não cogitou a sua participação, a sua cultura, experiências socioculturais ou linguísticas, ocasionando, na maioria das vezes, o mau desempenho acadêmico e, muitas vezes, no abandono escolar.

Mesmo diante dessa dura realidade, podemos observar um acatamento **às regras preestabelecidas pelo regime que lhe vem sendo imposto** historicamente. O indígena brasileiro em busca de sua autonomia e direitos civis, cada vez mais ingressa em diferentes níveis e modalidades de ensino, inclusive fora do espaço indígena e de contextos interculturais. Sua luta é de poder transitar em todas os espaços sem que isso seja visto como algo inadequado, por estar fora de sua aldeia. Uma forma de reivindicar esse direito é através do domínio da Língua Portuguesa, sua segunda língua:

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português [...]. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitam, em qualquer esfera da vida social e política do país. (BRASIL, 1998, p. 121).

Assim, o estudo de caso em questão busca verificar o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa, como segunda língua, em alunos indígenas na modalidade integrada do IFCTB, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa

por meio da utilização do trabalho de campo e aplicação de questionários semiabertos. Para esta abordagem, tomamos a afirmação de Orlandi (1984):

Ouvir o índio é reconhecer que ele tem hipóteses sobre a linguagem, é focalizar, na relação com a linguagem, suas atitudes. É reconhecer que se está diante de um sujeito, intelectualmente ativo, que procura adquirir conhecimento, que se coloca problemas e que trata de resolvê-los segundo sua própria metodologia. (ORLANDI, 1984, p. 26).

Desta forma, acreditamos que este trabalho possa contribuir para o registro e análise dos mecanismos de aprendizagem em Língua Portuguesa, como segunda língua, utilizados pelos discentes indígenas envolvidos na pesquisa, bem como proporcionar uma reflexão nos professores da Instituição acerca do seu fazer docente a partir da compreensão do processo de aprendizagem de língua portuguesa, como segunda língua, do discente indígena.

Português como segunda língua: um olhar diferenciado

Da mesma forma que precisamos compreender melhor a historicidade da educação escolar indígena, é necessário compreender as possibilidades do ensino de

língua portuguesa e seus diferentes públicos. A autora Lilian dos Santos (2005), apresenta uma importante observação acerca do processo de ensino aprendizagem de Língua portuguesa como segunda língua:

o que não se pode confundir ou esquecer é o fato de que o português como segunda língua não pode ser ensinado como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contato e, portanto, com maior domínio da língua nacional. A língua portuguesa é o veículo da cultura dominante e letrada, enquanto a língua indígena é a língua minoritária e ágrafa, características que precisam ser levadas em conta na preparação dos currículos e das aulas. (SANTOS, 2005, p. 154).

Além do exposto anteriormente, também é necessário enxergar que:

A existência desse público com demandas específicas vai de encontro a uma falsa ideia de que no Brasil todos são falantes de português como língua materna (L1). É certo que uma grande maioria se encontra nessa situação, mas é certo também que as minorias linguísticas que não possuem o português como L1 e vivem no território brasileiro contam com poucos projetos ou programas de ensino de português como segunda língua. (FERRAZ, 2011, p. 20).

Na região do Alto Solimões e Vale do Javari, grande parte das etnias indígenas, salvo as que se encontram em processo de revitalização²), tem como língua materna, L1, a sua língua indígena. A aprendizagem de Língua Portuguesa ocorre, normalmente, como língua de contato com os não-indígenas, fora de sua comunidade. Assim, teríamos a necessidade de acrescentar em nossos currículos escolares, a percepção do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, o que não ocorre, normalmente.

Sob essa ótica, Santos (2005) nos traz que:

Por isso, ao mesmo tempo em que não se pode descartar a variante padrão escrita como meta do ensino tendo em vista sua função social, tem de se considerar que ela pode ser sempre – do início ao fim do processo – a variante privilegiada na escola. O ensino formal de português como segunda língua deverá também propiciar ao aluno o domínio da competência comunicativa na sua variante regional visto que muitos alunos irão aprender o português no contexto escolar, embora já estejam expostos ao uso dessa língua dentro de suas aldeias e na cidade. Além do mais, o português escrito assusta, ainda que seja altamente sedutor, porque é uma língua com regras próprias. (SANTOS, p. 6, 2005).

² Línguas como Kokama e Kaixana são línguas que estão em processo de revitalização, sendo faladas por alguns anciãos, mas não sendo a língua principal de comunicação entre os indígenas.

Vivemos em um contexto intercultural e esse cenário deve ser sentido no processo de ensino aprendizagem na educação escolar como um todo, não apenas na educação indígena. Muitas vezes questionamos a formação docente, mas tudo isso passa por propostas curriculares que reflitam a realidade vivida na região, decerto, neste caso específico, nossa realidade é de presença indígena em todas as escolas **não indígenas**.

Quanto a essa questão, Moreira & Candau (2005) nos alertam quanto aos obstáculos que podem surgir em meio ao processo de (re)construção curricular intercultural em contexto não indígena:

Construir o currículo com base nessa tensão não é a tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e visíveis pelo professorado. Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações

com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais (alternativas ou não), venham a se materializar no cotidiano escolar. Mas, repetimos, não se trata de uma tarefa suave. (p. 37).

O olhar diferenciado que se tenha no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, refletirá, provavelmente, em construir currículos mais aproximados para os nossos alunos, um currículo inclusivo, onde o aluno indígena seja enxergado como integrante/integrador e não como uma *persona non grata*³.

Percepções e conflitos do aluno indígena na aprendizagem em Língua Portuguesa

A partir de uma proposta de estudo qualitativo acerca da aprendizagem de língua portuguesa de alunos indígenas no IFAM Campus Tabatinga, realizamos um trabalho que buscou captar a percepção do discente indígena quanto a esse processo, acompanhando a premissa de que: “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

³ É uma expressão em língua latina cujo significado literal é “pessoa não agradável”, “não querida” ou “não bem-vinda”.

Na primeira etapa realizamos a pesquisa documental no setor da Coordenação de Registro Acadêmico do IFCTB, onde, a partir dos dados encontrados, selecionados os sujeitos da pesquisa - 06 (seis) alunos indígenas(16 a 22 anos): 05 Ticuna e 01 Marubo, que cursavam o ensino médio técnico na forma integrada, no IFAM Campus Tabatinga, autodeclarados⁴ e indígenas, oriundos de escola indígena, por já apresentarem a experiência de aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua (na comunidade) e primeira língua (fora da comunidade).

Cabe ressaltar que nesse estudo de caso, aplicamos questionários semiabertos⁵ para tentar identificar a percepção desse discente indígena quanto ao seu processo de ensino aprendizagem em língua portuguesa, fora da comunidade, evidenciando suas percepções e conflitos que pudessem impedir ou limitar seu processo de aprendizagem.

Dos sujeitos da pesquisa, apenas um não nasceu em terra indígena, entretanto, todos tiveram sua infância vivenciada em comunidades indígenas. Também observamos que metade possui um dos genitores indígena e o outro não indígena (Grupo 1). Os outros três sujeitos possuem pai e mãe indígenas (Grupo

4 No Setor de Registro Acadêmico do IFCTB, foram identificados todos os alunos indígenas, do ensino médio técnico integrado, que apresentaram RANI (registro nascimento indígena). Mas ao procurarmos os discentes, apenas seis concordaram em auto-declarar-se e participar da pesquisa, alegando que se os colegas soubessem de sua origem, seriam alvo de *bullying*.

5 Todos os sujeitos da pesquisa e/ou seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2). Dessa forma, vamos apresentar nossa análise a partir desses dois grupos de indivíduos.

No Grupo 1, os discentes informaram ter problemas com o vocabulário, escrita e leitura em Língua Portuguesa⁶. Outra questão observada foi quanto a terem dificuldade de realizar atividades⁷ como: apresentação oral – seminários, leitura, redação, ditado em Língua Portuguesa. Destes indivíduos, apenas um estudou em escola não indígena desde o fundamental, tendo o ensino de LP como L1 desde a infância. Os outros dois, estudaram o ensino fundamental em escolas indígenas, dentro de sua comunidade, onde supomos que tiveram o ensino de português como segunda língua.

Na questão aberta: “*O que você acha que deveria ser melhorado para seu processo de aprendizagem em Língua Portuguesa?*”, tivemos as seguintes respostas:

- S1. ***O modo como os professores explicam as vezes tem professores que explicam muito rapido e as vezes eu não comprendo o que ele que passar pra mim.***

- S2. ***Ter um professor que possa traduzir pois nem sempre entendemos o que professor fala.***

- S3. ***Eu acho.***

Nas três respostas, os sujeitos deixam evidenciadas sua

6 Questão: Qual é a sua maior dificuldade em produzir uma atividade escrita em Língua Portuguesa?

7 Questão: Quais as atividades acadêmicas que você tem maior dificuldade de realizar em Língua Portuguesa?

angústia em não conseguir acompanhar o ensino ministrado pelos professores em LP. Também fica explícita a dificuldade de se expressar em LP. Cabe ressaltar que o S3 é o indivíduo que estudou o fundamental inteiro em escola não indígena, entretanto, isso não a habilitou suficientemente para deixá-la à vontade para escrever e expressar sua percepção em relação ao seu processo de aprendizagem.

No Grupo 2, todos cursaram o ensino fundamental dentro de sua comunidade indígena, tendo a LP sendo ministrada como L2. Mas dois informantes disseram possuir problema com o vocabulário e a escrita em LP. Estes também relataram dificuldades em apresentações orais e redação. Quanto à questão aberta: “*O que você acha que deveria ser melhorado para seu processo de aprendizagem em Língua Portuguesa?*”, observamos o seguinte:

- S1. *No meu ponto de vista deveria ser melhorado no meu aprendizagem é escrever bem em língua portuguesa, como redação e entre outros.*

- S2. *É em relação a minha forma de estudo, mas também em relação com a turma. também porque eu só nunca vou consegui enfrenta os meus medos portanto conto com a colaboração da turma. e relação a os professores. Conhece uma professora que me deu forças, atualmente se encontra ausente que me incentivou. Contou também com a colaboração dos professores nessa caminha que estou vivendo e obrigado!*

Em ambas as respostas, percebemos algumas falhas de ordem gramatical, justificadas em razão da tendência de se utilizar a estrutura da língua materna no uso de uma segunda língua. Percebemos também que os discentes demonstram interesse em desenvolver essa melhoria no aprendizado, mas que esbarram numa escola, num currículo que não está preparado, adequado para eles.

Um dos sujeitos disse que não tinha dificuldade em produzir uma atividade escrita em LP, mas que apresentava dificuldades em apresentações orais. Na questão aberta, relatou o seguinte:

- S3. Primeiramente a união de todos(as) colegas de sala no aprendizado e da integridade da realização das atividades em grupo. Em algumas situações da realização da atividade avaliativa não tenho muita comunicação com todos os meus companheiros indígenas como eu por exemplo. Seria mais dedicação a todos nós, mais atenção.

Mesmo não admitindo a dificuldade na escrita, fica evidente que ela existe, em algum grau, seja de concordância ou de organização do pensamento para o texto escrito (provavelmente por elaborar o texto na estrutura de sua L1, embora tenha escrito com maior desenvoltura que os demais do Grupo 2.

Durante a pesquisa, foi possível observar que muitos fatores interferem no aprendizado da Língua Portuguesa por parte dos alunos indígenas, tais como: o relacionamento e a integração destes com os demais alunos da classe, as

metodologias utilizadas pelos docentes, a comunicação entre aluno e professor, já que apresentam dificuldade na compreensão da língua portuguesa, bem como na representação de seu pensamento fora de sua língua materna, sendo assim encontradas lacunas na aprendizagem. Isto gera sérios reflexos negativos nas atitudes linguísticas dos alunos indígenas, que por sua vez, interferem na vida social do próprio aluno, posto que deixam de interagir com os colegas não-indígenas por não se sentirem aptos no manejo da L2 no contexto escolar, alguns têm desempenho acadêmico insatisfatório e/ou são retidos ou evadem. Outro fator igualmente relevante a ser destacado é que outros alunos indígenas, esconderam sua autodeclaração por temerem o *bullying* de seus colegas no campus e, por essa razão, não aceitaram participar da presente pesquisa.

A maioria dos entrevistados afirmou que o contexto social, educacional e cultural são fatores indispensáveis no processo de aprendizagem, pois a adaptação dos alunos indígenas se dá de maneira lenta e progressiva, em algumas situações, principalmente por parte de alunos oriundos de escolas indígenas.

Considerações finais

Em suma, a pesquisa contribuiu para o registro e análise da percepção dos alunos indígenas sobre o ensino de

Língua Portuguesa, como L2, proporcionando uma reflexão acerca da metodologia do ensino no IFAM Campus Tabatinga, compreendendo que o discente indígena tem seu processo de aprendizagem de língua portuguesa, como segunda língua.

Precisamos compreender que educação escolar indígena não acontece apenas em escolas dentro de terras indígenas. Ela ocorre ou deveria ocorrer em qualquer lugar onde o aluno indígena queira estudar.

Na região do Alto Solimões e Vale do Javari - AM, a presença de alunos indígenas em escolas não indígenas é uma realidade, deixou de ser uma exceção à regra. Tornou-se a regra. E com base nessa nova regra, as escolas deveriam rever seus currículos e torna-los mais acessíveis, integradores.

A pesquisa acerca da percepção da aprendizagem em Língua Portuguesa, como segunda língua, por indígenas no Instituto Federal do Amazonas Campus Tabatinga traz significativas contribuições para a compreensão e reflexão acerca da incorporação do interculturalismo nas estratégias e métodos de ensino, bem como reconhecimento da importância e do papel indispensável do aluno indígena neste processo.

Reconhecer que o aluno indígena assimila o aprendizado em Língua Portuguesa como segunda língua e não como língua materna é o primeiro passo para compreender os mecanismos utilizados pelos referidos discentes no processo de aprendizagem e rever o conceito de um ensino monolíngue em contexto bi e/ou multilíngue.

Outro fato bastante importante a ser ressaltado, trata-se de pensar que um currículo que reflita nossa realidade plurilíngue e multicultural atenderia não apenas aos alunos indígenas, atenderia a todos, e chamaria a atenção para nossa riqueza linguística regional que é comprimida em apenas uma língua majoritária, inferiorizando a cultura e a língua dos povos indígenas presentes e atuantes no processo sociocultural.

Não podemos encarar a prática do ensino de língua portuguesa como algo desvinculado da realidade do aluno e dos processos socioculturais que o envolvem. E a partir desta premissa, esperamos contribuir para uma reflexão acerca desta temática tão contemporânea e pulsante em nossa região.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, J. A. **A multimodalidade no ensino de Português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011_JanainaDeAquinoFerraz.pdf>>. Acesso em: 15 janeiro 2020.

MELIÀ, B. **Educação indígena na escola**. In. Educação Indígena. Cadernos Cedes. N. 49. Campinas, 1999.

MOREIRA. & CANDAU. V. M. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. In: SECAD. Educação como Exercício de Diversidade. Brasília: UNESCO: MEC: ANPEd, Coleção Educação para Todos, v. 6. 2005.

ORLANDI, E. P. 1984. **Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena.** Em Aberto 21: 20-29. In AMADO. R.S. Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural. 2012. Em <https://www.researchgate.net/publication/290390453>

PIANO. C. **Estratégias para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na educação indígena.** Monografia da Especialização Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Polo UAB do município de Foz do Iguaçu, Paraná, Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UTFPR – Campus Medianeira, 2014.

PIMENTEL D. S., M. S; BORGES, M. V. **Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural.** Segunda Seção - Capítulo 9. RBPG. Brasília, supl. 1, v. 8. p. 249-273, 2011.

SANTOS, L. A. **Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi.** Cadernos de Educação Escolar Indígena, Cuiabá, v. 4, p. 149-164, 2005.

SILVA, G. F. **Interculturalidade e Educação de Jovens: processos identitários no espaço urbano popular.** 2014. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiV67y76Y7wAhW_p5UCHXeoAuMQFjABe-gQIAhAD&url=http%3A%2F%2F25reuniao.anped.org.

br%2Fgilbertoferreiradasilvat06.rtf&usg=AOvVaw0tUqGv-Gv4LGIHS63QwGvyS. Acesso em 20.01.2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. In: SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



CAPÍTULO 5

**VOLTANDO PARA A
ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA
DE ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA NO MÓDULO
I DO PROEJA**

VOLTANDO PARA A ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MÓDULO I DO PROEJA

Bruna Belmont de Oliveira

Introdução

A modalidade de ensino PROEJA¹ surge da necessidade de comprometimento com a educação profissional de qualidade e emancipatória, tendo como público jovens e adultos que possuem uma defasagem em sua escolaridade. O PROEJA, aliando a formação para o mundo do trabalho à educação básica, busca suprir a carência de mão de obra especializada nas diversas áreas de conhecimento. O curso Técnico em Edificações na Região Administrativa

¹ Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

de Samambaia/DF foi implantado no ano de 2014, como reflexo da demanda da população por cursos na área da Construção Civil. Representando um marco para a área profissional e para Samambaia, contando com uma equipe de profissionais em educação qualificada e com toda a estrutura do Instituto Federal que preza por uma formação humana e pela qualificação profissional de cidadãos que estiveram à margem do processo de escolarização e do trabalho, essa modalidade de ensino representa ainda um grande desafio para a educação pública.

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de ensino da Língua Portuguesa numa turma do primeiro módulo do curso técnico em Edificações – *Campus* Samambaia. Acompanhada dos ensinamentos da sociolinguística através de Antunes (2007), Bagno (2002), Bortoni-Ricardo (2005), Marcuschi (2008) e Soares (1999), apresento estratégias adotadas em sala de aula e uma experiência de produção textual para o jornal “O Integrador” do PROEJA, na turma iniciante do curso técnico em Edificações do PROEJA no ano de 2019.

“Para que serve a aula de Português?”

Criada em 1989, a região Administrativa Samambaia é resultante das diretrizes adotadas no Plano Estrutural de Organização Territorial – PEOT, de 1978. Na década

de 1980 foram construídas mais de três mil casas com o apoio do Sistema Habitacional de Interesse Social (SHIS). Contudo, a região foi ocupada por um grande contingente populacional além do previsto para a região e o Governo do Distrito Federal abrigou esta população em lotes ainda semi-urbanizados. Com o crescimento da região e a implantação do Instituto Federal, surge o curso Técnico em Edificações, para suprir a necessidade de melhoria da mão de obra no setor da construção civil, sendo de extrema importância política e econômica a qualificação desses profissionais. Formar técnicos de nível médio em Edificações atende não somente à demanda de empregabilidade, mas busca contribuir para mudanças de impacto socioeconômico na região de Samambaia. O curso tem como um dos principais objetivos:

Criar condições para uma aprendizagem fundamentada pela prática, por meio de metodologias que contextualizem e exercitem o aprendizado, com vistas à autonomia do educando e à sua atuação profissional. (IFB, Plano de Curso Técnico em Edificações, 2014).

O primeiro contato com a turma do módulo I do PROEJA em Edificações aconteceu no mês de julho de 2019, em que houve o acolhimento da turma com a presença do coordenador e alguns professores do módulo. Pude contemplar uma sala de aula cheia de olhos atentos e ansiosos e, ao passo

que cada educando se apresentava, deixavam transparecer, alguns até verbalizaram, medos e inseguranças. Era a minha primeira experiência com o PROEJA e com uma turma tão heterogênea. Havia pedreiro, cozinheira, vidraceiro, dona de casa, professor de artes marciais, entregador, e jovens e adultos desempregados. Havia uma parcela que já vivenciava o contexto da construção civil, mas também discentes que não eram familiarizados com esse universo e quando questionados sobre a escolha do curso, expressavam a vontade de “se formar” e, por isso, a inscrição, independente do interesse pela área. A razão de não terem “completado os estudos”, como falavam, se dava por diversos motivos, como a necessidade de trabalhar, a falta de perspectiva no aprendizado escolar, gravidez precoce. Também se diferia o tempo distante dos estudos, alguns com poucos anos de interrupção, outros com décadas, como o caso de dois alunos sexagenários que haviam estudado quando eram menores de idade.

Sondando a respeito de como era o ensino da matéria ao longo da trajetória escolar, percebia que a concepção do ensino da Língua Portuguesa, mesmo nas experiências que eles consideravam positivas, estava pautada em abordagens tradicionalistas. Alguns diziam gostar de ler, mas não “saber a gramática”. Irandé Antunes (2007) discute a abordagem dessa matéria na escola e aponta que um dos maiores equívocos no ensino limitante da gramática normativa é pensar que o seu conhecimento é suficiente para se escrever “conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada.” (ANTUNES, 2007, p. 53).

A necessidade pelo domínio da nomenclatura gramatical, o desprestígio das variedades linguísticas e dos gêneros textuais orais ainda é recorrente em sala de aula, tanto por parte dos discentes quanto dos docentes. Foi preciso tempo para que entendessem que, para serem comunicativamente bem-sucedidos, era preciso ir muito além do domínio da gramática e sua nomenclatura, o que não nos impediu de trabalhar assuntos gramaticais, pois o ensino da norma culta é um dos maiores objetivos. Bortoni-Ricardo (2005) aponta que o ensino da norma culta deve ter como foco a língua em uso, levando em consideração a heterogeneidade linguística e problematiza o ensino da norma culta:

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão. (BORTONI – RICARDO, 2005, p. 15).

Era perceptível a dificuldade de alguns alunos em ler e escrever. O receio em errar era constante e percebi que alguns discentes não eram letrados no nível esperado para concluintes do ensino fundamental. Magda Soares (1999)

explica a diferença entre Alfabetização e Letramento. Este último seria “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1999, p.18). Acrescenta que não é suficiente ser alfabetizado, o que significa saber ler e escrever, todavia, é necessário “saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Ibidem, p. 20). O núcleo do trabalho com a Língua Portuguesa, como aponta Marcuschi (2008), deveria partir do texto, e a gramática servindo como uma ferramenta para aprimorar a escrita e a atuação comunicativa. A língua portuguesa deve ser analisada no contexto da compreensão, produção e análise textual, através dos Gêneros Textuais - visto que se referem a “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Para que serve a aula de Português? Como surgiu a Língua Portuguesa? Por que, mesmo sendo falantes do Português, dizemos que não sabemos a nossa própria Língua? Esses foram os questionamentos iniciais levados para a turma. Na primeira aula questionei quais eram os países que falavam Língua Portuguesa no mundo e, assim como eu, na época de estudante, não souberam a resposta de imediato. Abrimos o livro didático (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016) na seção especial “O Português no Mundo” em que pudemos visualizar o mapa lusófono, a linha do tempo da formação da Língua Portuguesa e informações sobre as línguas crioulas. Finalizamos a

aula visualizando qual seria o objetivo das nossas aulas através do plano de ensino.

As aulas do primeiro e segundo mês envolveram discussões sobre a Língua Materna e as origens do Português falado no Brasil. Priorizei uma atividade que contemplaria inúmeras das reflexões as quais almejei serem alcançadas pela turma, sobre os Mitos do Preconceito Linguístico. Marcos Bagno (2002) expõe e analisa mitos construídos ao longo da nossa história que reverberam no preconceito linguístico, o julgamento negativo às variedades de menor prestígio social, associados ao preconceito cultural, regional e socioeconômico. Bagno (2002) convida os educadores a refletirem sobre esse preconceito e firmarem o compromisso de uma educação que combata diariamente o preconceito, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

A atividade consistiu em separar a turma em grupos para discutir os oito mitos apresentados por Bagno (2002, p. 13- 69), a saber: “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; “Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português”; “Português é muito difícil”; “As pessoas sem instrução falam tudo errado”; “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”; “O certo é falar assim porque se escreve assim.”; “É preciso saber gramática para falar e escrever bem.”; e “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. Cada

grupo apresentou um mito e tentou explicá-lo. Foi uma experiência proveitosa que suscitou inúmeras discussões, pois a maioria da turma foi bastante participativa e não hesitava em discordar dos demais colegas. Neste momento já exercitavam a exposição oral, a capacidade argumentativa, a desenvoltura da fala, própria do gênero textual Debate.

O conceito de Língua, Linguagem e Variação Linguística foram estudados a partir desta atividade. Estudamos os capítulos “Linguagem e Variação Linguística” e “Oralidade e Escrita” em que aprendemos sobre Gêneros Textuais, sobre a dimensão sonora da língua, e o conceito de Ortografia. NO terceiro mês de aulas, começamos a trabalhar com elaborações textuais e questões ortográficas advindas das próprias demandas dos textos produzidos pela turma. Questões como os Uso da Vírgula, Regras de Acentuação, Morfossintaxe, suscitaram a construção de algumas atividades e estratégias que buscassem fugir de exercícios desvinculados às situações de uso.

Protagonismo na escrita do Jornal O Integrador

Os Projetos Integradores do PROEJA surgem como uma estratégia metodológica, na busca por estimular o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito da educação

profissional, através do desenvolvimento de um projeto que valorize a autonomia dos alunos na aprendizagem, que estimule o desenvolvimento de soluções tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade. Com a proposta de integrar todos módulos, os Projetos Integradores facilitam a visualização de como se dá a trajetória do curso, propiciam diálogo entre os módulos e projetos desenvolvidos, promovendo também a ambientação do estudante às práticas escolares e ao universo da Construção Civil com atividades interdisciplinares. Geralmente são construções de protótipos ou projetos pilotos, comprometidos com a questão da sustentabilidade econômica e socioambiental.

Em 2018 foi realizada a primeira Jornada Acadêmica do PROEJA – *Campus* Samambaia, uma semana de ambientação nos espaços de atuação do técnico em Edificações, com apresentação dos projetos desenvolvidos em cada módulo. Caracteriza-se por um evento de divulgação acadêmica onde são apresentados os projetos, possibilitando uma troca de experiência entre os docentes e discentes, incentivando trabalho em grupo pelos discentes, a oratória, a organização coletiva do evento, administração dos recursos, e, sobretudo, o sentimento de pertencimento e protagonismo. Os projetos mobilizam uma integração curricular que auxiliam na visualização da jornada formativa do educando.

O jornal “O Integrador” do PROEJA foi criado com o intuito de registrar e divulgar os projetos integradores de

todos os módulos. A primeira edição surgiu no primeiro semestre do ano de 2018. A quarta edição do jornal, a qual me refiro na pesquisa, foi contemplada com o Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer Discente - PINCEL - destinado a apoiar projetos de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, que estivessem relacionados a Esportes, Cultura e Lazer. Conseguimos uma tiragem de 150 exemplares a serem distribuídos aos educandos do PROEJA, professores e comunidade que formaram o *campus* Samambaia durante a Jornada Acadêmica, ocorrida em novembro de 2019, nas dependências do nosso *campus*.

A construção das matérias para a quarta edição do jornal “O Integrador” se deu nas seguintes etapas: apresentação da proposta da primeira edição para a turma do módulo I do PROEJA; formação dos grupos e divisão dos responsáveis para cada seção do jornal; produção das matérias sob orientação dos professores responsáveis; confecção do jornal e encaminhamento para a gráfica; apresentação e distribuição do jornal “O Integrador” na Jornada Acadêmica.

O primeiro passo foi trabalhar os gêneros textuais do ambiente jornalístico: artigo de opinião, entrevista, notícia e reportagem. Estes dois últimos gêneros foram aprofundados através do livro didático (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016), abordados na unidade “Narração e Descrição”. Num segundo momento, lemos coletivamente as edições passadas

do jornal “O Integrador” para que os discentes conhecessem a proposta do jornal e se familiarizassem com cada seção. Em seguida, dividimos os grupos, resultando em três equipes: Comunidade e Cultura, Sustentabilidade, Esporte e Inclusão. Fizemos uma chuva de ideias e propostas de matérias para cada seção e, ao longo das últimas semanas antes da Jornada Acadêmica, trabalhamos na transcrição das entrevistas, seleção das fotos e orientação para a escrita das matérias.

O grupo 1 (Comunidade e Cultura) fez uma reportagem sobre o Instituto Sociocultural Amigos do Bem, uma entidade filantrópica localizada em Samambaia que ajudava centenas de jovens através da arte e do entretenimento, proporcionando aulas de música e dança gratuitas. O grupo 2 (Sustentabilidade) relatou o desenvolvimento do projeto construído ao longo do semestre no componente Física: um sistema de irrigação, coleta e aproveitamento da água das chuvas e um tatame sustentável. O grupo 3 (Esporte e Inclusão) realizou uma reportagem sobre o projeto “Educação Através das Artes Marciais” desenvolvido no CAIC Ayrton Senna em Samambaia e o projeto “Espaço de Convivências” desenvolvido na Universidade Católica de Brasília. Os estudantes realizaram entrevistas com a diretora da escola e professores coordenadores dos projetos. Foi inesquecível o orgulho ao verem o jornal “O Integrador” impresso com seus nomes na autoria das matérias e imagens, ao se reconhecerem como realizadores daquele projeto.

Figura 1: Capa do jornal “O Integrador”

ano 2, número 4 - Novembro de 2019

O INTEGRADOR

Jornal dos Estudantes de Edificações – PROEJA - Campus Samambaia



SOL, FONTE INESGOTÁVEL DE ENERGIA



As previsões apontam que em 2024 o Brasil terá aproximadamente 887 mil sistemas de energias solares instalados por todo território brasileiro. P. 02

INSTITUTO SOCIOCULTURAL EM SAMAMBAIA



O Instituto Sociocultural Amigos do Bem é um projeto idealizado por Hamilton Tatu do Bem que ajuda cerca de 700 pessoas, e é a única na região com a Lei de Incentivo do Esporte (nº 11.438/2006), um instrumento importante que proporciona, através da arte e do entretenimento, melhorias para os moradores de Samambaia e regiões no entorno. P. 04

sumário

Construção Brasileira Melhor de Classe
Edifício e Serviço: Novos Padrões de Qualidade, Brava de São Paulo e
Fazer Construção de Brasília
Programa de Incentivo ao Esporte
* Trabalho em parceria com alunos do IFB - Campus Samambaia,
curso Técnico em Edificações, modalidade Trabalho

CONCRETO SUSTENTÁVEL: A CONSTRUÇÃO CIVIL EM BENEFÍCIO DA NATUREZA

Atualmente em grande parte do Brasil, e em específico em Brasília, o vidro é considerado um resíduo, e por isso é encaminhado para os aterros sanitários, pois até o momento não existem indústrias que reutilizem este material. A partir desta constatação é que nasceu a ideia do “Concreto Sustentável” proveniente de resíduos domésticos industriais feitos de vidros triturados. P. 07



A REUTILIZAÇÃO DE REJEITOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL EM PROL DO MEIO AMBIENTE

Dentre os diversos projetos sustentáveis realizados no Campus Samambaia está o “Concreto Amigo”. Esta pesquisa trata-se de um concreto feito com rejeitos de obras como, por exemplo, telha, tijolos, cerâmica, dentre outros. P. 08

EDIFÍCIO MASTER: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ESPAÇO, E SUBJETIVIDADE E QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS

Assistir ao documentário “Edifício Master”, de Eduardo Coutinho, nos leva a questionar os reais interesses que imperam no processo de planejamento das edificações urbanas e habitacionais. P. 12

EXPECTATIVAS DE UM FUTURO MELHOR ATRAVÉS DE PROJETOS DE ESPORTE E INCLUSÃO

Graças a projetos como “Educação Através das Artes Marciais” e o “Projeto Espaço Convivências”, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da maravilhosa mudança realizada através do esporte. P. 13

“EDIFÍCIO IFB: SONHOS, MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS”



Olhares dos estudantes do PROEJA 2 sobre a relação entre aprendizado, subjetividade e afetividade nos espaços do Campus Samambaia. P. 09

Fonte: site do IFB

Considerações Finais

Trabalhar como educadora na realidade do ensino público no Brasil e na modalidade de ensino PROEJA é bastante desafiador. O Curso Técnico em Edificações - *Campus* Samambaia representa um marco para a área profissional e para a mudança da realidade da comunidade. O ramo da construção civil é uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho para pessoas com baixo nível de instrução, contudo, a falta de qualificação dos profissionais não assegura a sua permanência e estabilidade no emprego, além de elevar a possibilidade de acidentes do trabalho. Formar técnicos de nível médio em Edificações para trabalharem em empresas de construção civil, escritórios de projetos, canteiros de obras, laboratórios de pesquisa, ou, ainda que não sigam essa área de atuação, possibilitar jovens e adultos outrora distanciados da educação a terem uma formação a nível médio, é profundamente gratificante. A importância do primeiro módulo para a continuação do curso é fundamental para combater a intensa evasão escolar. Educar Jovens e Adultos é garantir a possibilidade de mudanças efetivas na sociedade.

Nessa perspectiva, o componente Língua Portuguesa tem um papel fundamental no retorno desses cidadãos aos estudos, a partir de uma prática educativa progressista em constante reflexão sobre a nossa língua, literatura, cultura e sociedade. Para que os educandos se afastem da ideia de que

a língua é externa a eles, como uma matéria que se aprende a partir da sala de aula ou como uma língua estrangeira. O trabalho com os gêneros textuais orais e escritos, a prática constante da escrita e do debate, e a produção das matérias para o jornal “O Integrador” foi resultado de um longo caminho de reflexão e superação dos entraves que os impediam de adentrarem no universo da escrita. Foi uma experiência valiosa de integração dos educandos, no desenvolvimento da autonomia e protagonismo. Ver o produto final, culminante de uma ideia coletiva e de muito esforço para a sua realização, foi motivo de orgulho para os educandos e, certamente, os impulsionou a continuarem os estudos rumo ao módulo seguinte do curso técnico em Edificações.

Referências

ABAURRE, M.L.M; ABAURRE, M.B.M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2016.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional (SETEC). **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Técnica de Nível Médio/Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, DF. 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Plano de Curso Técnico em Edificações:** modalidade Proeja. Samambaia, 2014. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb?id=8022>. Acesso em: 5 abr. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.



CAPÍTULO 6

**A LEITURA PARA
APRENDIZAGEM,
ESTUDO E PESQUISA
NUMA PERSPECTIVA
METACOGNITIVA**

A LEITURA PARA APRENDIZAGEM, ESTUDO E PESQUISA NUMA PERSPECTIVA METACOGNITIVA

Niedja Balbino do Egito - IFAL

Maria Inez Matoso Silveira - UFAL

Introdução

Este artigo apresenta o resultado de um trabalho de mediação pedagógica, com base na metacognição, realizado com alunos de um Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (de agora em diante CSTGA), do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, *campus* Marechal Deodoro. Este trabalho foi conduzido em 2017, devido ao alto nível de evasão do referido curso. Esse nível é detectado pela Planilha de Diagnóstico do Quantitativo de Evasão, um instrumento que levanta os dados de todos os cursos superiores do IFAL, e que nos levou a tentar ajudar os alunos a permanecer com sucesso no curso, tentando diminuir essa taxa de desistência.

Foi muito significativo termos feito, naquele momento, um trabalho envolvendo o contexto dos Institutos Federais, pois, desde aquela época, essas instituições de ensino vinham sendo alvo de ataques do governo federal e hoje, esse ataque só tem se avolumado. Como exemplo disso, citamos os golpes mais recentes: corte de verbas para custeio, corte nas políticas estudantis, a falta do concurso público que gerou a portaria 166/2021 (que transforma os docentes em professores multicampi), entre muitos outros. No entanto, por mais que tenha tentado, o atual desgoverno ainda não conseguiu destruir a excelência do serviço prestado às comunidades pelos Institutos Federais.

Atualmente, o que temos notado é que, nesta época de ensino remoto, ensino híbrido e EAD, que nos foi imposta por conta da pandemia, evidenciou-se ainda mais a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, quer seja no modelo presencial, quer seja no virtual. Estão todos, incluindo alunos e professores, sentindo muita falta dessa mediação, pois no nosso contexto, é possível dar de 20 a 40% da carga horária de maneira síncrona, ficando então de 60 a 80% desta carga horária a cargo de estudos individualizados dos alunos, que dependem de seu nível de letramento para obterem sucesso nessa empreitada.

Não é à toa que as ferramentas tecnológicas que se apresentaram para ajudar nesse momento têm tentado, pelo menos virtualmente, levar o professor para perto

dos estudantes, o máximo possível, daí o “boom” das “lives” de 2020.

Com um estudo que fizemos sobre alunos tradicionais e alunos não-tradicionais¹ durante nosso doutorado no PPGLL/UFAL, por meio de uma bolsa de estudos da Capes², no Miami Dade College, na Flórida, chegamos à conclusão de que só poderíamos ajudar nossos alunos não-tradicionais se essa mediação fosse feita nos moldes de um trabalho de intervenção pedagógica que diminuísse a defasagem desses alunos na compreensão leitora, considerada o maior problema a ser enfrentado no nível superior. Para isso, nos baseamos no que o Departamento de Educação norte americano chamou de *estudos remediais*³.

1 A educadora Susan P. Choy (2002) considerou a realidade norte-americana e categorizou os estudantes como “tradicionais” - indivíduos que nunca precisaram parar seus estudos, não eram repetentes, vinham de boas escolas e eram economicamente dependentes dos pais, a quem tinham que mostrar o retorno pelo investimento financeiro, trazendo em seus boletins notas entre boas e excelentes – e os estudantes “não tradicionais” - alunos fora da faixa etária esperada, que trabalhavam, tinham dependentes (filhos ou cônjuges) e vinham de escolas de pouco prestígio, tanto públicas quanto privadas, geralmente em bairros periféricos, que apresentavam muitos problemas estruturais e pedagógicos.

2 Referimo-nos a uma bolsa sanduíche, modalidade de estágio no exterior patrocinada pela Capes concedida a estudantes brasileiros, durante seus cursos de doutorado, para a realização de estudos complementares aos seus projetos de pesquisas, visando à elaboração de suas teses doutorais.

3 Estudos remediais são cursos de inglês e matemática intensivos ou de inglês como segunda língua (ELS) para imigrantes, que preparam os estudantes para cursos de nível superior nos Estados Unidos.

Entre os alunos que recebemos no curso superior em 2017, ano da realização da experiência didática, encontravam-se alunos que já haviam passado da faixa etária esperada para esse nível escolar; alunos que já tinham responsabilidade financeira para consigo mesmo e com dependentes, além daqueles que não tinham tido uma consistente educação básica, entre outras características dos chamados alunos não-tradicionais. Com efeito, fatores como a necessidade de trabalhar e a responsabilidade financeira com os familiares, faziam os referidos alunos passar por um sofrimento a mais para a conclusão do curso superior, e isso foi visto como um dos motivos que leva o curso a ter um alto número de evasão.

Esse tipo de pesquisa nunca havia sido feito antes com os alunos ingressantes em nosso CSTGA; ou seja, nada havia sido feito até 2017, no sentido de reforçar o letramento construído por esses alunos na Escola Básica para ajudá-los a permanecer no curso superior e obter sucesso.

Diante do exposto, propusemos para essa turma uma experiência didática de leitura na busca de possíveis soluções para a defasagem no letramento dos alunos, não importando se eram provenientes de escolas de periferia, de escolas do interior, ou, até mesmo, de escolas particulares mal estruturadas da própria capital, Maceió. Nossa proposta se baseou na perspectiva da metacognição, como uma ação supervisora da cognição, já que nesse nível, a leitura

é o meio mais usado para construção e sistematização do conhecimento, em que os alunos têm que ler sozinhos para preparar seminários, responder questionários ou fazer provas.

Neste artigo, temos como objetivos: apresentar a importância da mediação pedagógica como “andaime” no auxílio da aprendizagem e relacionar a metacognição ao desenvolvimento do letramento acadêmico de alunos considerados não-tradicionais para estimular sua autonomia de leitura.

Foi então planejada uma unidade didática, constituída de 10 sessões de estudo de duas horas cada, visando proporcionar aos alunos uma prática de leitura de textos acadêmicos para o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, pois sabemos que, quanto maior a escolaridade, maior a exigência de um leitor estratégico. De fato, por serem alunos de um curso superior, mesmo sendo tecnológico, os professores esperavam deles um nível de letramento que os fizesse ir além da simples decodificação, alcançando o nível de leitura mais proficiente e crítica, o que seria muito difícil sem uma ajuda pedagógica inicial.

Vale lembrar que, na tradição escolar da nossa educação escolarizada, nunca houve uma preocupação explícita com o desenvolvimento da leitura para estudo⁴, que é o tipo

4 A propósito, a chamada leitura de estudo ou leitura para estudo foi abordada por Castello-Pereira (2003), como o ato de “ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler”.

de leitura de que os alunos se utilizam para entender textos de livros e demais materiais didáticos e para aprender os conteúdos das disciplinas curriculares. Assim, convém dizer que, no planejamento da referida unidade didática desenvolvida com os alunos, teoricamente, nos baseamos nos estudos de Castello-Pereira (2003) e de Vieira (2007) sobre leitura para estudo.

Para entender a construção de conhecimento dos nossos alunos, considerados não-tradicionais, precisamos levar em conta suas histórias de letramento, ou seja, como aprenderam e continuaram praticando a leitura na escola e fora dela; que tipo de estratégias e técnicas de leitura desenvolveram e se habituaram a usar; como chegam a inferir os implícitos de um texto; entre outras práticas necessárias à proficiência leitora, principalmente num tipo específico de leitura – a leitura para aprendizagem, estudo e pesquisa.

A leitura para aprendizagem, estudo e pesquisa

Durante décadas, as poucas vagas de Ensino Superior distribuídas pelo Brasil eram preenchidas apenas pelos melhores alunos da rede particular de ensino – os estudantes tradicionais, que sempre usufruíram de todos os privilégios que podemos imaginar. Além de boas escolas, ainda frequentavam cursinhos preparatórios para prestar o antigo vestibular e assim perpetuar sua posição na sociedade desigual que temos.

Não podemos negar que, por conta de toda preparação que seus pais podiam pagar, esses alunos tradicionais apresentavam um grau de letramento muito melhor que a maioria de nossos jovens; então, para tentar diminuir essa desigualdade, precisamos ajudar nossos estudantes a atingir um nível de leitura satisfatória, que os faça concorrer, pelo menos de forma menos desigual, na sociedade competitiva que temos.

A leitura para aprendizagem, estudo e pesquisa é o tipo de leitura que nossos alunos precisam desenvolver para serem leitores autônomos e críticos, prontos para trabalhar com o texto acadêmico⁵, cuja leitura demanda uma grande capacidade de síntese e de integração de informações.

Já que a leitura para estudo é um dos principais instrumentos de aprendizagem que o aluno de qualquer nível dispõe, fomos investigar como essa habilidade está definida nos documentos oficiais. Mesmo sem dar muita ênfase, já há algum tempo, documentos do MEC reconhecem a leitura para estudo como algo necessário a ser desenvolvido nos estudantes⁶. É necessário que, desde o Ensino Fun-

5 O texto acadêmico, como se sabe, circula nos meios universitários em forma de vários gêneros textuais de divulgação científica – artigos, relatórios científicos, ensaios, resenhas, resumos, projetos, dissertações e teses, entre outros.

6 Há mais de 20 anos estava preconizado que entre os objetivos do Ensino Fundamental, de acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1º ao 5º ano, estariam: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. (BRASIL, 1997, p.5).

damental, o aluno já saiba, não apenas decodificar, mas efetivamente, compreender o que lê.

O ensino da leitura deve acompanhar todas as séries e ser de responsabilidade de todos os professores, não apenas do professor de Língua Portuguesa. Por experiência, sabemos que o ensino da leitura não é tratado assim nas escolas, o que tem feito muitos alunos saírem do Ensino Médio e chegarem ao Ensino Superior sem o domínio fluente da habilidade da compreensão leitora em vários gêneros textuais.

Apesar de serem vários os fatores que colaboram para essa situação, não podemos deixar de lado a responsabilidade da escola. Os próprios PCN denunciam que “nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais”; e os professores dessas áreas acham que não é obrigação deles ensinarem um aluno a ler textos com mapas, linha do tempo, gravuras, etc., pois consideram que o trabalho verbal a ser feito com textos é uma atividade exclusiva do professor de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.26).

Com relação ao Ensino Fundamental I, que vai do 1º até o 5º ano, espera-se que, ao final desse segmento, o aluno “consiga utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos”. Neste sentido, o aluno já deve saber identificar aspectos relevantes; organizar

notas; elaborar pequenos roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer breves resumos, índices, esquemas, etc. (BRASIL, 1997, p. 33). Em suma, é com a escola que fica a responsabilidade de desenvolver e aprimorar a habilidade leitora das crianças no Brasil. Para desenvolver nos alunos não só a capacidade e a habilidade de ler, mas também o gosto e o compromisso com a leitura, lê-se, no referido documento, que “a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler – e também ler para aprender – requer esforço” (op.cit., p.33).

Ao caminhar para as orientações quanto ao ensino Fundamental II, isto é, do 6º ao 9º ano, os PCN reforçam a questão da *mediação pedagógica*, destacando a responsabilidade de todos os professores, não excetuando nenhuma área, como se lê abaixo.

É tarefa de todo professor, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área. (BRASIL, 1998, p. 32).

Vieira (2007, p.168), concordando com tudo que foi tratado nos PCN, faz uma ponderação sobre o papel do professor, afirmando que, na interação autor -texto-leitor, o seu papel “é o de provocador ou incentivador, a fim de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe estratégias para não só jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também para fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de texto”.

A experiência didática em tela se baseou no desenvolvimento de estratégias metacognitivas como supervisoras das ações cognitivas da aprendizagem por meio da leitura. Portanto, o componente cognitivo é um dos princípios que dão sustentação teórica ao estudo relatado, compreendendo dois pontos cruciais para quem precisa ter competência leitora para seguir adiante num curso superior: o processamento da informação gráfica, isto é, a decodificação, e a construção de sentido a partir do que foi decodificado, isto é, a compreensão.

A mediação pedagógica e a metacognição no desenvolvimento da leitura dos textos acadêmicos

Como ficou dito na sessão anterior, é responsabilidade da escola, através da mediação pedagógica, o desenvolvimento dos alunos em relação à leitura. Com base nessa premissa, entendemos a importância dessa mediação,

mesmo no nível superior, principalmente para os alunos que estamos chamando de não-tradicionais. Para eles, a mediação pedagógica se torna indispensável numa perspectiva não só de remediar deficiências, como também de aumentar a motivação para a leitura.

Na unidade de ensino que realizamos com os alunos do CSTGA, esperávamos levá-los a um nível de reflexão que os fizesse se apoderarem de seu processo de aprendizagem, através da metacognição⁷; e se voltarem, também, e concomitantemente, para o cenário sócio-histórico de sua interação com o texto, a fim de se responsabilizar mais, dali em diante, pela sua própria história de letramento, num processo de tomada de decisão a favor do desenvolvimento da consciência leitora.

Esses alunos vão estar em contato direto com textos acadêmicos, que Castello-Pereira (2003) diz terem características específicas, e por isso, exigem atitudes diferentes do leitor. De fato, esses textos, “quase sempre longos, de estrutura muitas vezes bastante complexa, com temas distantes do cotidiano, podem necessitar de outras estratégias”, além daquelas comumente exigidas na leitura literária, por exemplo (op.cit. p.72).

⁷ A metacognição é um dos atributos fundamentais que envolvem a compreensão leitora. Assim sendo, as pesquisas nessa área investigam as diferentes formas com que o aprendiz tem de monitorar seu próprio processo cognitivo.

Dentre os vários gêneros que circulam nos meios universitários, o *artigo acadêmico* (ou artigo científico) tem sido a forma mais frequente de disseminação do conhecimento, pois geralmente são escritos para publicação em revistas ou em anais de eventos científicos, que os disponibilizam na internet. No artigo acadêmico, os cientistas registram dados e se submetem à leitura crítica de seus pares; logo, trata-se de material autêntico, tendo autores e público reais.

Norris e Phillips (2003) defendem que a leitura desse gênero precisa ser mais enfatizada, porque leva o leitor a interpretar, analisar, questionar e criticar os conteúdos do texto, e não apenas tentar uma simples absorção passiva de informação.

Na pesquisa realizada, durante as 10 sessões de aulas realizadas com os alunos do CSTGA, momentos de atitudes mais conscientes em relação ao gênero textual *artigo acadêmico/científico* foram desenvolvidas com ajuda da mediação pedagógica. Assim, aulas expositivas sobre esse gênero foram necessárias, abordando sua formatação específica, suas “marcas gráficas” que indicam a citação de outros textos; o uso de aspas, do itálico, a redução da fonte e o recuo das margens. Também foram apresentados os *movimentos retóricos*, e cada um desses movimentos com sua função comunicativa específica dentro do texto. Conhecer essa estrutura, saber identificar os movimentos retóricos e a ideia central com seus suportes, faz parte do que

Norris e Phillips (2003) chamam de Letramento Científico, correspondendo ao que nós estamos chamando de Letramento Acadêmico. Norris e Phillips defendem também que:

Determinar como os textos científicos devem ser entendidos implica determinar, por exemplo, quando algo é uma inferência, uma hipótese, uma conclusão ou uma suposição; quando algo é uma verdade afirmada, uma dúvida expressada, ou uma conjectura oferecida; quando algo é prova de uma reivindicação, uma justificativa para uma ação, ou um fato declarado a ser explicado. Se esses significados gerais forem perdidos, então o leitor não apenas leu mal; o leitor não conseguiu entender o significado científico além do nível de conteúdo da superfície e não conseguiu entender a ciência. (NORRIS; PHILLIPS, 2003, p.235). (Tradução nossa).

E onde entrou a metacognição nesse trabalho? Metacognição é o termo usado para explicar o desenvolvimento de estratégias de leitura que devem ser utilizadas pelos alunos antes, durante e depois da atividade leitora, facilitando, assim, a construção da compreensão dos textos e, conseqüentemente, da própria aprendizagem. Desse modo, a metacognição foi uma aliada do processo de letramento, pois, através dos questionamentos que

íamos fazendo durante a leitura dos artigos, fizemos os alunos aumentarem o conhecimento e, conseqüentemente, a consciência sobre planejamento da leitura, a direção e o monitoramento da compreensão e a avaliação da aprendizagem dos conteúdos lidos.

Por meio da metacognição, os alunos administraram seus processos de letramento. Assim sendo, esta pesquisa, como as outras nessa área, investigou as diferentes formas que o aprendiz tem de monitorar seu próprio processo cognitivo. Segundo Leffa (1996, p. 46), “o leitor, em determinados momentos da leitura, volta-se para si mesmo e se concentra, não (só) no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo”. Quando se concentra no processo de aprendizagem de maneira consciente, o aluno tem a oportunidade de desenvolver as estratégias da metacognição.

As estratégias metacognitivas desempenham papel essencial no processamento cognitivo da leitura, pois auxiliam o leitor no momento de tomar decisões sobre as hipóteses que formula no decorrer da atividade leitora. Elas também ajudam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, refutar ou modificar as hipóteses que vai criando sobre o conteúdo que está lendo. O professor, por meio da mediação pedagógica, pode ajudar o aluno a desenvolver essas técnicas com a prática da leitura estratégica. Silveira (2005) nos lembra que

a desautomatização implica sempre o uso das estratégias metacognitivas, as quais são usadas quando o leitor percebe alguma falha na compreensão, e essas estratégias demandam, sem dúvida, um esforço maior da capacidade de processamento do leitor. (SILVEIRA, 2005, p. 80).

Nesse sentido, Ferreira da Silva (2008) corrobora com a autora supracitada quando afirma que:

A importância do conhecimento das estratégias metacognitivas aplicadas à leitura, pelo leitor, reside no fato de que, consciente dessas estratégias, ele pode amadurecer na leitura, não somente do ponto de vista linguístico, mas também no conhecimento de quais estratégias funcionam melhor em determinada situação. (FERREIRA DA SILVA, 2008, p.28).

As estratégias metacognitivas deveriam ser praticadas pelos alunos desde cedo nas escolas, desenvolvendo-se com seu caminhar pelas séries escolares, a fim de que os estudantes tivessem consciência da existência e importância delas. Como isso nem sempre está acontecendo, somos a favor de oferecer essa prática das estratégias de leitura mesmo que seja no curso superior, onde o professor deve oportunizar aos alunos a potencialização

de seus processos metacognitivos, levando-os a aprender quando e como usá-los para serem bem-sucedidos na leitura de textos acadêmicos.

Relato da experiência didática realizada

Começamos nossas aulas apresentando aos alunos as estratégias de leitura para estudo, com o cuidado de transformá-las em conteúdo. Fizemos a apresentação por meio de conceitos, mas dando a chance de os alunos utilizarem essas estratégias nas atividades de leitura que foram elaboradas durante todo o período de mediação pedagógica. As estratégias apresentadas e praticadas foram:

a) levantamento de hipótese, por meio da **predição**, que é capacidade de antecipar-se ao texto, à medida que se vai processando a sua compreensão e por meio da **inferência**, que é a habilidade de completar a informação implícita, utilizando pistas linguísticas, textuais e discursivas, além da ativação dos conhecimentos prévios. Este é um processo pelo qual, com base em determinados dados, chega-se a uma conclusão ou dedução;

b) seleção: habilidade de selecionar apenas o que for relevante para a compreensão e os propósitos da leitura;

c) confirmação: estratégia utilizada para verificar se as hipóteses levantadas por meio das predições e inferências feitas estão corretas ou se precisam ser reformuladas;

d) reconhecimento de erros: capacidade de perceber o momento em que foi tomada uma pista errada, acarretando na incompreensão, e

e) correção: retrocesso no texto para reformular as predições e inferências não confirmadas e, assim, retomar as etapas anteriores, até o fechamento do ciclo que se dá quando a compreensão da passagem do texto é realizada por completo.

Nosso trabalho verificou níveis, obviamente diferenciados, de desenvolvimento e de mudanças nos nossos participantes ao final da unidade didática, no sentido do enriquecimento, tanto no que se refere ao embasamento teórico da pesquisa aqui relatada, quanto no que se refere ao uso das estratégias, durante a experiência metacognitiva desenvolvida.

O primeiro artigo trabalhado com os 18 participantes era intitulado “Meio Ambiente: preservação e sustentabilidade”, do ambientalista Américo Donizete Batista. Já o artigo usado para avaliação teve por título “Noção de Natureza, Ambiente, Meio Ambiente, Recursos Ambientais e Recursos Naturais”, de Richard Domingues Dulley, engenheiro agrônomo, doutor, pesquisador científico do Instituto de Economia Agrícola. Para ambos os textos foram elaboradas folha de tarefa, cuja ordem das questões propostas foi assim apresentada:

Parte 1 – *Skimming*, técnica para avaliar se o aluno conseguiu, por exemplo, através de uma leitura de “varredura”,

distinguir as noções que seriam abordadas no texto daquelas que não seriam abordadas.

Parte 2 – *Scanning e Main Points*, realizadas através de questões de verdadeiro e falso, de associação de colunas e de complementação de frases, para se verificar que detalhes o aluno conseguia apreender do texto.

Parte 3 – Resumo de uma parte destacada (trecho do texto), em que se pedia que o aluno resumisse a ideia do trecho utilizando uma quantidade menor de palavras. A intenção era verificar, assim, se houve a apreensão dos pontos principais do trecho escolhido.

Para a apresentação de dados, escolhemos o resultado do estudo do segundo artigo, por ter tido, para nós, o sentido da culminância de todo trabalho que realizamos com a turma durante o semestre. Tivemos a participação de 18 alunos nessa atividade.

Vejam os a descrição do resultado quantitativo que os alunos alcançaram depois de um semestre de prática de leitura para aprendizagem, estudo e pesquisa.

No nível *muito bom*, enquadraram-se 7 alunos, com notas acima de 7,0. No nível *bom*, chegaram mais 7 alunos, que obtiveram notas entre 5,0 e 7,0. Consideramos o resultado alcançado satisfatório, pois, nesta última tarefa, apenas 4 dos 18 participantes apresentaram rendimento fraco,

ficando com notas entre 4,0 e 5,0. E foram estes justamente os alunos detectados desde o início como os que apresentavam mais defasagem e que tiveram mais dificuldade nesta última tarefa, especialmente na elaboração do resumo.

Obviamente, estes participantes ainda estão longe de um nível ideal de letramento; mas é possível que tenham saído do nível preocupante com que iniciaram o curso, e alcançaram uma maior consciência em relação à importância da leitura como instrumento de construção de conhecimento e isso certamente os impulsionará no processo de suas contínuas buscas por aperfeiçoamento.

Considerações Finais

Nossa pesquisa respeitou a interação e, na medida do possível, procurou harmonizar os papéis dos pesquisadores e dos participantes, pois ouvimos a parte mais interessada no processo: os alunos. Isso se concretizou no decorrer de todo semestre, mas a culminância aconteceu no último dia da mediação, dia 29 de maio de 2017, quando aplicamos o questionário de avaliação final, em que os alunos, a partir das questões criadas, refletiram e comentaram sobre todo o trabalho realizado durante a experiência didática e suas consequências para o sucesso de cada um na vida acadêmica que se propuseram a seguir.

Vejam os depoimentos sobre as mudanças que eles já conseguiam notar em sua prática leitora:

Aluno 1. *“Cada aula repassada na sala está fazendo uma enorme diferença para mim. Está sendo uma forma de ensinar que eu não tive, e ao mesmo tempo mostrando a importância da leitura e interpretar com mais facilidade”*.

Aluno 2. *“Mudou bastante depois de algumas aulas, ficou bem mais fácil de estudar, pois agora eu consigo **encontrar a ideia central de um texto que eu estou estudando** e isso facilita muito na hora de estudar”* (Dados da pesquisa, 2017).

Aluno 3. *“Agora leio os textos de um jeito mais crítico e sempre procurando **entender as entrelinhas do texto**”*.

Aluno 4. *“Quando eu vou estudar para provas ou seminários do CSTGA, eu costumo estar com um lápis ou caneta para ir **marcando os assuntos mais importantes e separá-los**. Costumo ficar num local reservado e **também aplico as técnicas de leitura que antes não conhecia** e dificultava na hora de estudar”*.

Aluno 5. *“Hoje estou mais segura e madura para leitura de textos acadêmicos, no começo não me sentia tão segura assim”*.

Aluno 6. *“Não vou ter dificuldade de cumprir nenhuma etapa, pois as explicações foram ótimas e ajudam bastante nas outras matérias que abordam o artigo científico. Estou*

bem mais segura, pois eu não conhecia todos esses requisitos. Todas essas atividades que estão sendo passadas estão me ajudando bastante, consigo interpretar melhor os textos, a minha técnica de leitura melhorou bastante”.

A decisão de trabalhar na perspectiva da cognição e da metacognição com alunos de nível superior veio da nossa própria experiência como professora de línguas, já que, em todas as turmas desse nível em que trabalhamos, percebíamos a dificuldade de compreensão leitora de alguns alunos e como essa condição dificultava sua permanência no curso.

Procuramos investigar o desenvolvimento dos participantes e entender os resultados alcançados ao longo das tentativas de desenvolvimento das estratégias de leitura para o texto acadêmico (no caso, o artigo científico) as quais poderão ser transferidas ou adaptadas para leitura de textos de qualquer outro gênero acadêmico, na tentativa de levar o aluno a conseguir maior autonomia em relação à sua própria aprendizagem por meio da leitura.

Ver a metacognição como um processo que exerce controle sobre a cognição nos possibilitou ajudar os alunos aqui chamados de não-tradicionais a melhorar seu nível de leitura, evitando que abandonassem os cursos nas primeiras dificuldades no enfrentamento dos textos acadêmicos.

Nesse sentido, ratificamos que é preciso não apenas alertar os alunos para a importância da metacognição, mas também criar condições, por meio da mediação pedagógica, para que desenvolvam e reforcem essa habilidade, pois se trata de um processo que é mais do que monitoramento da leitura, pois seu conceito pode se estender para uma ação de reflexão em relação ao texto e ao próprio processo de pensamento – processo esse que precisamos tomar como objeto de ensino a ser tratado didaticamente.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de Estudo – ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas: Alínea, 2003.

CHOY, S. P. **Nontraditional undergraduates: findings from the condition of education**. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2002.

FERREIRA DA SILVA, Eliezer. **Leitura e cognição no hipertexto**. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

NORRIS, S. P.; PHILLIPS, L. M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. **Science Education**, v. 87, p. 224-240, Wiley – Online Library, 2003.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura – suas implicações no ensino**. Maceió: EDUCAL, 2005.

VIEIRA, M. Celina Teixeira. Ler para aprender – uma concepção de leitura. In: XAVIER, Elizabete S.P. (Org.). **Questões de educação escolar**: História, políticas e práticas. Campinas: Alínea, 2007, p. 167-182.



CAPÍTULO 7

**A BNCC E O ENSINO
DE LITERATURAS:
RETROCESSOS, AVANÇOS
E LACUNAS**

A BNCC E O ENSINO DE LITERATURAS: RETROCESSOS, AVANÇOS E LACUNAS

Dalva Ramos de Resende Matos

María López Sáñez

Início do diálogo

Apesar da relevância da literatura e da educação literária para a formação do Ser (BARTHES, 1979; COMPAGNON, 2009; CANDIDO, 2011), há tempos, estamos vivenciando uma crise na formação do leitor literário na escola (TODOROV, 2009; ZILBERMAN e RÖSING, 2009; COSSON, 2020). As causas desse insucesso estão ligadas a questões diversas e amplas, como o lugar subalterno que a arte literária ocupa no ensino e nas pesquisas, os problemas relacionados à formação dos professores, as dificuldades de acesso às obras literárias, a insuficiência das políticas públicas

de promoção à leitura, o uso excessivo de redes sociais e videogames pelos estudantes, os ineficientes paradigmas do ensino de literaturas vigentes nos marcos legais, nas salas de aula e nos livros didáticos etc.¹

Em razão da amplitude dessas questões, especificamente neste texto, optamos por abordar a formação do leitor literário no ensino médio brasileiro, visando apresentar resultados parciais de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, com foco na análise e interpretação do tratamento dispensado à literatura na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a).

Para isso, tomamos como referências teórico-metodológicas os trabalhos de Plaza (2015) e de Amorim e Silva (2019), entre outros autores. Nessa interação verbal que, aqui, propomos entre nós, outros pesquisadores, textos legais e leitores deste texto, temos como objetivo principal construir um diálogo sobre as imposições e as recomendações da Base, com foco na compreensão e avaliação dos retrocessos, avanços e lacunas em relação ao ensino de literaturas, bem como estabelecer algumas comparações entre os marcos legais brasileiro e espanhol.²

1 Ressaltamos que optamos pelo emprego do termo “ensino de literaturas” em razão de o processo não se limitar apenas à literatura brasileira, conforme discutiremos no decorrer deste texto.

2 Tal trabalho está vinculado a uma investigação de natureza multidimensional sobre a formação do leitor literário no Brasil e na Espanha, que estamos desenvolvendo pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Santiago de Compostela (USC) em convênio com o Instituto Federal de Goiás (IFG). Essa pesquisa também está cadastrada no IFG-Câmpus Itumbiara.

Contextualização do diálogo: breve panorama sócio-histórico e conceitos-chave

A legislação de um país constitui uma ferramenta de poder com efeito real sobre os cidadãos e suas vidas, posto que impõe normas e, ao mesmo tempo, sanções aos que não as cumprem. Para Plaza (2015), esse caráter ideológico e performativo do texto legal adquire características e forças especiais ao regular a educação, posto que essa é um dos mais importantes aparatos de formação de subjetividades e, nela, há uma estreita relação entre saber e poder, de maneira que a suposta neutralidade da lei em relação ao ensino não existe. Sempre há uma ideologia subjacente.

Nesse sentido, no Brasil, desde a década de 1990, diversas reformas vêm sendo implementadas no sistema educacional com a justificativa de promover melhorias na qualidade das aprendizagens e na valorização e qualificação dos professores, bem como garantir a equidade de condições de acesso e permanência na Educação Básica, em concomitância com o pleno desenvolvimento do sujeito, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essas mudanças emergiram a partir da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro 1996 (BRASIL, 1996). Nos anos seguintes, as reformas foram materializadas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEM), em 2005, 2011 e 2012, e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014.

Muitas dessas mudanças foram influenciadas pelas reformas educacionais europeias, com destaque para as espanholas, principalmente no que se refere à definição dos princípios fundamentais que vieram a nortear a educação pública brasileira (SOUZA e BATISTA, 2018). A influência da educação espanhola deu-se mais visivelmente a partir da segunda metade da década de 1990, na elaboração da LDB e em outras políticas educacionais. Tal lei é responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento da educação básica brasileira, definindo os objetivos da educação no país e apontando a necessidade de construção de uma base nacional comum para o currículo de cada etapa do ensino (BRASIL, 1996). No que se refere ao ensino médio, a LDB permanece vigente, mas sofreu diversas alterações, sendo as mais recentes a Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, que implementa as mudanças para o Novo Ensino Médio, e a Resolução nº 03/2018, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEM.

Quanto ao currículo, o atual documento nacional que normatiza as políticas educacionais para a educação básica, tanto com diretrizes gerais quanto com específicas para cada componente curricular, é a BNCC, que, para nós, interessa especificamente a do ensino médio, homologada em 14 de dezembro de 2018. Entretanto, consideramos importante ressaltar que, quanto ao currículo do ensino médio, do final da década de 1990 até 2006, foram publicados diversos documentos, como os Parâmetros

Curriculares Nacionais do Ensino Médio – os chamados PCN, em 1999, e os PCN+, em 2002 – e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, que sublinharam avanços, como o currículo por áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências Exatas e suas Tecnologias – e a popularização da teoria de letramentos, explicitamente, nos capítulos sobre o ensino de línguas dentro da área de Linguagens. Tais documentos não estão mais vigentes, mas a importância histórica deles permanece e eles continuam orientando, ainda que informalmente, práticas docentes, materiais didáticos e ações educacionais (TÍLIO, 2019).

Apesar desses avanços, em linhas gerais, ao longo dessas décadas, a literatura não vem ocupando um lugar de destaque nos documentos oficiais da educação brasileira. Um estudo realizado por Cury (2018) sobre o itinerário legal com foco no “ensino de literatura” revelou que, desde a primeira referência curricular do Brasil independente, de 15 de outubro de 1827, até a Lei nº 13.005/2014, a arte literária sempre esteve presente na história do país de certo modo, mas em níveis e em contextos diferenciados. Nas palavras desse pesquisador:

Ora ela é incluída em língua portuguesa, ora é literatura, ora é abrigada sob o conceito de texto literário, entre outros. Em algumas legislações ela apareceu como obrigatória, em outras

como optativa, sempre dependendo da estrutura seriada ou cíclica ou de outra forma específica na organização pedagógica. (CURY, 2018, p. 169).

Vejam, neste nosso trabalho, como isso se apresenta na BNCC. Contudo, antes de procedermos a tal avaliação, julgamos necessário problematizar, ainda que brevemente, a definição de currículo. Para muitas pessoas, numa visão simplista, o termo “currículo” refere-se ao conjunto ou programa de disciplinas e conteúdos de um curso ofertado por uma instituição educacional. Todavia, para Moreira (2000, p. 75), currículo “abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional”. Dialogando com essa visão mais ampla, Saviani (2016, p. 55) assinala que:

No âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados.

Ademais, conforme Witte e Sâmihaiian (2013), no que se refere à pesquisa sobre currículo, pode ser adotado um

sistema conceitual com cinco domínios curriculares: *formal* (no nível da política prescrita), *percebido* (o que as pessoas interessadas percebem como metas), *operacional* (na sala de aula), *ideológico* (operacionalizado no livro didático) e *experimental* (tratado na experiência do aluno). Neste capítulo, nossa análise apenas se concentrará no currículo formal materializado na BNCC. Para Plaza (2015), em tal domínio, o currículo deve compreender tanto o programa de estudos (que estabelece os conhecimentos elementares que os alunos devem aprender) quanto o conjunto de práticas regulamentadas para que tais conhecimentos sejam ensinados pelos professores e avaliados para saber se eles foram aprendidos pelos alunos.

Já na legislação brasileira vigente, segundo o art. 7 da Resolução nº 3/2018:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2018b, p. 4).

Diante do exposto, vejamos como se define a BNCC, segundo o próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018a, p. 7, grifo no original).

Segundo o texto de Introdução à BNCC, essas aprendizagens essenciais “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, sendo que “**competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 8, grifo no original).

Nesse sentido, a BNCC dialoga com a atual tendência internacional de aprendizagem baseada em competências.

No contexto educacional da União Europeia, por exemplo, o termo “competência” empregado com enfoque pedagógico distingue o conhecimento abstrato da capacidade para aplicá-lo em uma ação real, para a resolução de problemas, para a tomada de decisões, para o “saber fazer”. A partir dessa concepção, estabeleceram-se as competências-chave para os Estados-membros, apresentadas no documento *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (UNIÃO EUROPEIA, 2006).

No caso da BNCC, o texto ressalta que as competências e as diretrizes são comuns, mas os currículos são diversos. Estes deverão ser construídos pelos sistemas e pelas redes de ensino das unidades federativas e dos municípios e pelas propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas nesse documento. Apesar desse discurso, segundo Tílio (2019), com quem concordamos, a Base é, na prática, um currículo sim, ainda que mínimo, uma vez que tudo que consta nesse documento é obrigatório e deve ser inserido nos currículos que serão construídos a partir dela. Outrossim, a nosso ver, geralmente, os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático e Material Didático (PNLD) e os materiais dos sistemas privados de ensino são elaborados, de forma homogênea, para serem adotados em todo o território nacional seguindo a BNCC, e não seguindo os currículos locais.

Assim, diferentemente dos documentos curriculares nacionais anteriores, nos quais havia caráter orientador, a BNCC é lei, portanto, obrigatória, conforme está assinalado no próprio texto de apresentação da Base “como uma referência nacional comum e **obrigatória**” (BRASIL, 2018a, p. 5, grifo nosso). No caso do ensino de línguas e literaturas, o documento chega a prescrever os conteúdos que devem ser trabalhados, até mesmo os detalhando por série/ano escolar no documento do ensino fundamental. Nesse sentido, criticamos tal imposição curricular para um país com extensão continental, com tanta diversidade e inúmeras particularidades.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de comentar o processo polêmico de construção da BNCC. Esse documento foi apresentado como projeto de lei em 2014, em um momento político tido, em tese, como progressista no governo do Partido dos Trabalhadores. Contudo, após um longo período de supostas discussões e consultas públicas, a Base foi homologada às pressas, após a troca da equipe e da banca responsável pelo documento, no governo neoliberal de Michel Temer, que assumiu a presidência do Brasil – após o *impeachment* de Dilma Rousseff. Assim, para muitos intelectuais da educação, a ideia de igualdade e de formação humana integral que subjaz a BNCC, na verdade, é falaciosa, pois, com força de lei, vem sufocar o pluralismo de ideias e de práticas, em favor da homogeneização do pensamento e de uma escola centralizadora e reprodutora

da cultura hegemônica. Nesse sentido, há uma crítica, com a qual compactuamos, ao estabelecimento de uma educação baseada em competências e habilidades que, segundo esse documento, devem ser desenvolvidas por todos os alunos brasileiros, desconsiderando a desigualdade social estruturante e a pluralidade cultural e regional (SAVIANI, 2016; RAJAGOPALAN, 2019).

Mediante o exposto, vejamos, agora, o tratamento dispensado ao ensino de literaturas na BNCC em sua versão para o ensino médio.

O cerne do diálogo: a BNCC e o ensino de literaturas

Primeiramente, destacamos que o currículo do ensino médio deve ser composto pela BNCC e pelos itinerários formativos, à escolha dos estudantes: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional, já definidos pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), cada um desses com competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas ao longo dos três anos dessa etapa formativa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa, da mesma maneira que Matemática, uma vez que esses são os dois únicos componentes curriculares obrigatórios nesse nível de ensino.

Quanto a essa divisão em itinerários formativos, embora isso seja uma tendência internacional, destacamos que, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais (IF) – que primam por uma educação humanística e integral –, a BNCC e os itinerários formativos trazem à tona a antiga dualidade estrutural na educação, uma vez que dissocia a formação intelectual da formação técnica e profissional. Em sentido oposto a essa dicotomia, o papel dos IF não é formar um profissional para o mercado de trabalho, mas um cidadão para o mundo do trabalho, que pode ser, ao mesmo tempo, tanto um técnico quanto um intelectual. Para isso, nas palavras de Pacheco (2011, p. 11) é preciso “superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura”, sem exclusão de disciplinas do núcleo comum, imprescindíveis para a formação cultural e científica dos nossos estudantes.

Isso posto, destacamos que, nessa perspectiva dos itinerários, na BNCC, a literatura é parte integrante do componente curricular de Língua Portuguesa que, juntamente com os componentes de Arte, Educação Física e Língua Inglesa compõem o eixo de Linguagens e suas Tecnologias. Nesse segmento, segundo o documento, no ensino médio, amplia, em relação à etapa do ensino fundamental, a autonomia, o protagonismo e a autoria nas práticas de diferentes

linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), bem como se centra “na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias” (BRASIL, 2018a, p. 470). Nesse ponto, não há grandes avanços em relação ao discurso de documentos curriculares anteriores, com exceção do destaque para a utilização de diferentes mídias, que, na Base, ganham uma seção específica denominada “As tecnologias digitais e a computação”, na qual se defende a inserção dos estudantes nas dimensões de pensamento computacional, mundo digital e cultura digital.

Já dentro do componente específico de Língua Portuguesa, a BNCC defende a importância do entendimento da língua como discurso, das práticas de linguagem situadas, dos multiletramentos e novos letramentos, da atitude ativa e crítica do leitor e do produtor de textos em defesa do protagonismo juvenil, entre outros aspectos. Especificamente, em relação à literatura, ainda que os saberes dessa arte percam sua autonomia disciplinar no documento, é possível percebermos retrocessos, avanços e lacunas em relação às diretrizes curriculares nacionais anteriores.

Ao todo, verificamos, ao longo do documento referente ao ensino médio, 22 ocorrências do termo “literatura/s”. Na primeira delas, já é possível comprovar o direcionamento geral em relação ao trabalho com a leitura literária:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018a, p. 491).

Sobre esse excerto, ainda que a leitura do texto literário seja considerada como centro do trabalho e que haja a crítica ao modelo historiográfico simplista e estruturalista da literatura, segundo Amorim e Silva (2019), há uma visão equivocada em relação às HQs e aos gêneros cinematográficos, uma vez que a BNCC desconsidera a compreensão desses textos como independentes, como novos produtos artístico-culturais. Outra problemática apontada por esses autores é a concepção de literatura, transcrita a seguir, que ecoa discursos formalistas ao conceber a literatura “como linguagem artisticamente organizada” com “arranjos especiais das palavras” (BRASIL, 2018a, p. 491).

Apesar dessas críticas, paradoxalmente, no que tange ao repertório de textos, a BNCC propõe uma ampliação

diversificada de gêneros para além do cânone literário. Isso é proposto como progressão das aprendizagens e competências:

- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videogames etc.;
- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (BRASIL, 2018a, p. 492).

Essa ampliação do *corpus* literário representa mais um ponto positivo da BNCC em relação ao ensino de literaturas, já que a visão da arte literária não se resume aos textos clássicos, que se perfilaram como canônicos até a recepção contemporânea, legitimados como expressivos de suas épocas, tal como se concebe no paradigma histórico-nacional. Na Base, defende-se a inclusão das literaturas

“africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea” ao lado das “obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais” (BRASIL, 2018a, p. 462). Assim, podemos dizer que o documento propõe o ensino de literaturas, no plural, ao contemplar a brasileira, portuguesa, africana, afro-brasileira, indígena, latino-americana e estrangeira em um sentido mais amplo, por meio de obras contemporâneas e de tradição literária. Nesse sentido e com o intuito de equivalência na valorização do ensino da língua materna e das literaturas, o componente curricular bem que poderia, a nosso ver, ter recebido o nome de *Língua Portuguesa e Literaturas*.

Nessa perspectiva, o documento ressalta que essa tradição literária é importante por sua condição de patrimônio e por ampliar o repertório linguístico da juventude, bem como “por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil” (BRASIL, 2018a, p. 513). Nesse caminho, valorizam-se os clássicos, por meio da ampliação “do repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos” (BRASIL, 2018a, p. 519), mas também se abre espaço para produções das culturas contemporâneas, como as literaturas digitais, para os

best-sellers, para a literatura juvenil brasileira e estrangeira, para as obras de tradição popular, numa diversificação de gêneros, culturas e temas. O excerto abaixo comprova tal proposição como um dos parâmetros para organização/progressão curricular:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2018a, p. 514).

Ademais, na integração dos campos sociais propostos pela Base, considera-se, no campo artístico-cultural no ensino médio, que o trabalho com a literatura e outras manifestações artístico-culturais deve ir para além da fruição, considerando-se que, no campo artístico-literário, deve-se ampliar, de maneira mais fundamentada, o contato e a

análise de manifestações culturais e artísticas em geral. E é, justamente, ao tratar disso que o documento do ensino médio menciona, explicitamente, uma única vez a expressão “formação do leitor literário”. Segundo o texto legal:

Está em jogo a continuidade da **formação do leitor literário** e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018a, p. 495, grifo nosso).

Na sequência, ainda dentro do campo artístico-cultural, a escrita do texto literário, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também é defendida no documento, como um exercício cuja função é “de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se.

Sendo assim, ele [o exercício literário] é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais”, uma vez que “o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado” (BRASIL, 2018a, p. 495).

Para isso, o documento propõe novos tempos e espaços para as práticas de escrita literária, “considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc.”, em um processo interdisciplinar e de ruptura, que “pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos”, não ficando apenas restrito aos gêneros do discurso da esfera literária (BRASIL, 2018a, p. 514).

Quanto ao trabalho com a historiografia literária, o documento não condena totalmente a sua prática, mas sugere mudanças na abordagem, propondo a substituição da leitura de fragmentos de textos literários pela leitura efetiva de “obras significativas da literatura brasileira”, por meio da contextualização da “sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou

não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente” (BRASIL, 2018a, p. 514). Quanto à expressão “obras significativas”, entendemos que, nesse contexto, remete às obras representativas do cânone nacional, ainda que, em outro momento, o texto faça referência à necessidade de, no campo artístico-literário, os estudantes serem levados “a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores” (BRASIL, 2018a, p. 513).

A partir de tal modelo – apesar da inegável controvérsia política e da força homogeneizadora e beletrista da BNCC – no que tange especificamente ao ensino de literaturas, o documento do ensino médio apresenta aspectos positivos e negativos em relação aos documentos anteriores. Para Amorim e Silva (2019), apesar da base dialógica bakhtiniana e da crítica à supremacia do modelo historiográfico, as diretrizes curriculares anteriores ainda apresentavam limitações e lacunas em relação a conceitos literários e a metodologias de ensino, bem como permaneciam com certo foco no cânone das literaturas portuguesa e brasileira

Ademais, com base nas análises apresentadas por nós e com sustentação em outras pesquisas (FREITAS, 2019; AMORIM e SILVA, 2019), consideramos que, apesar de o documento não mencionar, explicitamente, termos como “competência literária” e “letramento literário”, a Base vai

ao encontro de alguns pressupostos teóricos desse paradigma inovador. Isso pode ser percebido, principalmente, no que tange ao trabalho com a literatura para além da pura e simples historiografia, à abordagem da leitura literária como nuclear nesse processo, a partir do acesso direto ao texto literário e da seleção de um corpus literário plural, com variedade de linguagens, suportes e gêneros, inclusive com a inclusão das mídias digitais e das ditas literaturas marginalizadas e de periferia. Além disso, remete, implicitamente, à proposta de letramento literário a ideia do aprofundamento da análise literária e do comentário apreciativo e crítico para a formação do leitor competente, para além da fruição estética, bem como o incentivo à formação de comunidades de leitores e à escrita literária de obras autorais ou produções derivadas, como as paródias.

Outrossim, ainda que haja apenas uma ocorrência do termo “leitura literária” em todo o documento, a prática dessa está associada à perspectiva do diálogo, conforme excerto a seguir:

A prática da **leitura literária**, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões

entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2018a, p. 513, grifo nosso).

Numa visão da leitura literária atravessada pelo diálogo, há a presença, de forma diversificada e complementar, dos quatro elementos – autor, texto, leitor e contexto – num movimento contínuo de compartilhamento de sentidos entre os sujeitos de uma sociedade. Nesse trecho da Base, percebemos nuances de um movimento dialógico, contudo notamos a ausência do elemento “autor”, primordial nesse processo de formação de sentidos que compreende língua e linguagem como interação entre sujeitos (autor e leitor) ativos, por meio do acesso direto ao texto literário dentro de um contexto.

Além dessa ausência, há, na opinião de Amorim e Silva (2019), com quem concordamos, outras lacunas, uma vez que faltou discutir de modo mais aprofundado certos avanços, já que o documento não elucida bem para o professorado aspectos como os modos possíveis de trabalho com o literário e nem problematiza conceitos importantes como “obras mais complexas” e literaturas “marginalizadas e de periferia”. Lamentavelmente, também notamos um encolhimento do espaço textual destinado à literatura no texto da Base. Enquanto nos documentos anteriores – como as OCEM (BRASIL, 2006), em cujo documento há uma seção específica com discussões a respeito de “Conhecimentos de

Literatura”, com indicações de obras e autores de literatura e referências bibliográficas para estudo e formação dos docentes; na BNCC, as questões literárias são reduzidas a um campo – o artístico-literário, sendo o referencial substituído por genericidades, como “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa” e “obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígenas, africana e latino-americana” (BRASIL, 2018a, p. 492).

Por fim, destacamos em linhas gerais, algumas comparações com o marco legal espanhol, mais especificamente com o currículo da Comunidade Autônoma da Galícia. Primeiramente, ressaltamos que não há um currículo comum para todo o território espanhol. Mesmo sendo um país de extensão territorial bem menor que o Brasil – mas constituído por 17 Comunidades Autônomas com formação multilingue, com o castelhano como língua oficial e várias línguas com *status* de cooficiais –, há um quadro comum, mas o Decreto Real que estabelece o currículo tem abrangência de Comunidade Autônoma, de acordo com a realidade específica de cada território e com o contexto linguístico.

No tocante à literatura, tal como na BNCC, essa arte também ocupa um lugar marginal na organização do sistema espanhol segundo a *Ley Orgánica 8/2013* (ESPAÑHA, 2013), sem autonomia em relação ao ensino de línguas (oficial e cooficiais). De acordo com o Real Decreto 86/2015, que estabelece o currículo na Galícia, são obrigatórias as

matérias *Língua Castelhana e Literatura e Língua Galega e Literatura* na Educação Secundária Obrigatória (ESO) e nas três modalidades do Bacharelado (etapa propedêutica e pós-obrigatória dentro da educação secundária), a saber: a) Ciências; b) Humanidades e Ciências Sociais – com os itinerários de Humanidades ou Ciências Sociais; c) Artes. A *Literatura Universal* é ofertada apenas como matéria optativa nas duas últimas modalidades (GALÍCIA, 2015).

Para Plaza (2015), esse tipo de consideração ratifica o papel atribuído pelos textos legais à literatura como um complemento da língua. Para essa pesquisadora, assim posto, tais textos situam a educação literária em segundo plano em relação à educação linguística, como uma sub-competência, um tipo de conhecimento específico dentro de saberes comunicativos mais gerais. Nesse sentido, podemos destacar algumas mudanças no tratamento dispensado ao seu ensino nas últimas décadas no contexto espanhol. Nos anos 1980, ela tinha independência curricular (matérias centradas exclusivamente na literatura, distribuindo por cursos o trabalho ora linguístico ora literário); mas a partir da década seguinte, houve uma fusão completa da literatura com a língua, chegando ao ponto em que o bloco destinado àquela recebeu o nome “língua literária”, mostrando explicitamente que a literatura era considerada apenas como uma manifestação linguística. Já nos currículos vigentes das Comunidades Autônomas, dentro de um movimento de substituição do “ensino de literatura” pela “educação

literária”, esta continuou como parte integrante do currículo de língua, porém com maior ênfase nos aspectos literários.

Nessa nova perspectiva, observamos, principalmente no bloco de Educação Literária da disciplina de Língua Castelhana e Literatura – assim como na BNCC –, uma visão para além do cânone, já que o documento galego propõe para a formação de leitores literários competentes também a adoção de obras literárias mais próximas aos gostos pessoais dos adolescentes, em um processo que tenha continuidade fora da escola, ao longo da vida (GALÍCIA, 2015). Nesse caminho, como pontos comuns entre os documentos curriculares dos contextos espanhol e brasileiro, podemos retomar três princípios fundamentais que norteiam os paradigmas de educação literária (COLOMER, 2005; CASSANY, 2006) e de letramento literário (COSSON, 2020): primeiramente, ênfase à leitura literária (não limitada ao cânone nacional) com exaltação do prazer leitor por meio do acesso direto aos textos e às obras; em segundo lugar, a incorporação da dimensão ideológica na análise do literário (reflexão e superação de estereótipos e de discriminações de gênero, classe, crença, raça etc.); em terceiro lugar, a incorporação das oficinas de escrita nas aulas da educação secundária/do ensino médio. Tudo isso numa perspectiva de aprendizagem baseada no protagonismo do estudante secundarista, cujo papel deve ser ativo e crítico para a formação de leitores e escritores competentes de literatura, bem como de comunidades de leitores literários. Como a publicação do documento

curricular da Galícia (2015) é anterior ao do Brasil (2018), podemos inferir que a BNCC dialoga bastante com o *Real Decreto 86/2015*, buscando neste currículo e em outros internacionais, algumas referências de práticas inovadoras de ensino de literaturas/educação literária no contexto escolar.

Considerações finais: (re)abertura do diálogo

Neste capítulo, buscamos, sobretudo, construir um diálogo sobre o tratamento dispensado à arte literária na BNCC, com foco nos retrocessos, avanços e lacunas relacionados ao ensino de literaturas. Apesar das análises e interpretações que apresentamos, ressaltamos que um currículo somente se concretiza de forma dinâmica no cotidiano educacional. Nesse sentido, estamos cientes de que a perspectiva do currículo formal pode diferir, em certa medida, dos outros domínios, ou seja, do que é realmente operacionalizado nos livros didáticos, do que os professores realmente fazem na sala de aula, sem falar do que os alunos experimentam ou realmente desempenham na prática escolar.

Nesse sentido, no que tange ao ensino de literaturas, defendemos que esse caminhe para uma efetiva educação literária, que não se limita à formação de leitores literários, embora esta seja um dos pilares daquela; que passe pela escola, mas não se limite a ela. Para além da BNCC, acreditamos nas experiências literárias de leitura, escrita e

oralidade que ultrapassem os muros escolares, em ambientes físicos ou virtuais, como bibliotecas públicas, clubes de leitura, feiras, cinemas, teatros, galerias de arte, locais de apresentações musicais, presídios, associações de bairro, mídias digitais e tantos outros espaços fecundos para a formação de comunidades de leitores literários.

Por fim, queremos ressaltar que nenhum texto, por mais bem intencionado/s que seja/m o/s autor/es, está acabado e isento de críticas. Sempre que produzimos, abrimos espaço para conflitos internos e externos, além do risco permanente da desatualização. Nesse sentido, ressaltamos que o sistema educacional espanhol está, no momento, na eminência de mudanças nos dispositivos legais, o que, sem dúvida, afetará as exposições e análises que aqui fizemos. Esperamos que as alterações vindouras possam contribuir para uma formação literária mais efetiva para cada sujeito e para a coletividade. Assim, estamos encerrando este texto, mas não o diálogo, que retoma o passado, aborda o presente e se abre ao futuro, às mudanças nos marcos legais educacionais, aos desdobramentos da BNCC e às réplicas dos nossos interlocutores...

Referências

AMORIM, M. A.; SILVA, T. C. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A**

BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Campinas: Pontes, 2019. p. 153-179.

BARTHES, R. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Versão final. Brasília, DF: SEB/MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: SEB/MEC, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF: SEB/MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 14 abr. 2021.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1996.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, A. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CASSANY, D. **Tras las líneas:** sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

COLOMER, T. **Andar entre libros**: la lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CURY, C. R. J. Qualificação, financiamento e gestão: as políticas públicas e o ensino de literatura. *In*: NAVAS, C; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: Educ/Capes, 2018. p. 155-173.

ESPAÑA. Ley Orgánica nº 8/2013, de dezembro de 2013. Para a melhora da qualidade educativa. **Boletín Oficial del Estado**, Madri, 10 dez. 2013.

FREITAS, R. M. da S. **Ensino de literatura**: velhas crises, novas demandas. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

GALÍCIA. Real Decreto nº 86/2015, de 25 de junho de 2015. Estabelece o currículo da educação secundária obrigatória, do bacharelado e da formação profissional. **Diario Oficial de Galicia**, Santiago de Compostela, 29 jun. 2015.

MOREIRA, A. F. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *In*: CANDAU, V. M. (ed.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: D.P &A, 2000. p. 35-49.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PLAZA, M. V. **Literatura y Educación Secundaria: por una pedagogía deconstructiva**. Valencia: Tirant Humanidades, 2015.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. p. 23-39.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, v. 3, n. 4, p. 54-87, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 07 abr. 2021.

SOUZA, D. B.; BATISTA, N. C. Educação Comparada Brasil-Espanha: Estado da Arte 1990-2014. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 723-758, jul./set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018005003001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 abr. 2021.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. p. 7-15.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNIÃO EUROPEIA. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de dezembro de 2006. Estabelece as competências-chave para a aprendizagem permanente. **Diario Oficial de La Unión Europea**, Bruxelas, 30 dez. 2006.

WITTE, T., SÂMIHĂIAN, F. Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, v. 13, n. 1, 2013, p. 1-22. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562558.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.



CAPÍTULO 8

**LITERATURAS AFRICANAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA
E A EFETIVAÇÃO DA LEI
10.639/03: DA TEORIA À
PRÁTICA**

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03: DA TEORIA À PRÁTICA

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

Antônia Letícia da Silva

João Lucas Santos da Silva

*Nas ondas estão escritas mil estórias, dessas de embalar as
crianças do inteiro mundo.*

(Mia Couto, 1993, p. 115).

Introdução

Em *Terra sonâmbula*, ao criar um entrelaçamento entre tradição e modernidade, Mia Couto mescla magicamente realidade e fantasia: na Terra sonâmbula, a língua falada dá

continuidade à tradição de alimentar sonhos para o futuro. Na obra, ao buscar a sua identidade, a personagem Mudinga adentrou o universo de seus ancestrais e aliou tradição e cultura moderna por meio da narração oral. Infelizmente, as tradições orais têm perdido espaço para uma espécie de hipervalorização da imagem e, por extensão, da cultura escrita. Como exemplo, uma antiga concepção de literatura ainda é muito difundida, a que define o texto literário como algo consagrado ou patrimônio cultural de obras. Contrariando esse pensamento, concordamos com Chiappini (2006, p. 21), quando ela entende a literatura como “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal”.

Desse modo, o trabalho do(a) professor(a) de literatura deve recorrer a estratégias metodológicas que permitem o ensino e a aprendizagem não apenas da literatura canônica, mas o acesso à literatura contemporânea e à literatura marginal, entre outras (OSAKABE, 2006; SOARES, 2011). Além disso, é necessário problematizar o que ler, como ler, quando ler, como avaliar, entre outras questões que permeiam o ambiente escolar, principalmente na etapa do ensino médio, sobre o qual recaem as cobranças voltadas ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e aos vestibulares das tantas universidades brasileiras.

Com as literaturas africanas de língua portuguesa, o silenciamento, o apagamento, as lacunas são visíveis no contexto da Educação básica no Brasil. Assim, por visar à efetivação da

Lei 10.639/03¹ – que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino – este artigo tem por objetivo refletir sobre atividades de leituras com produções literárias africanas, apresentando alguns resultados de um projeto de pesquisa realizado com estudantes do curso de Licenciatura em Letras no Instituto Federal do Ceará, *Campus Tianguá*². A partir da disciplina Literatura Afrobrasilusa³, concebeu-se o projeto intitulado *Literaturas africanas na sala de aula: diálogos para além das fronteiras*. A iniciativa surgiu com a intenção de desenvolver estratégias para uma leitura interativa, dinâmica, produtiva e reflexiva dos textos literários. Assim, buscamos mecanismos que estimulassem a prática da leitura, principalmente de autoras e autores africanos.

O Artigo 26-A, no parágrafo segundo da lei supracitada (BRASIL, 2003), propõe que “os conteúdos referentes

1 A Lei 10.639/03 determinou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas afro-brasileiras. Contudo, a partir de 2008, a Lei 11.645/08 conferiu o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. A medida vale para as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, e deve fazer parte de todo o currículo escolar, especialmente das áreas de educação artística, literatura e história. Em que pese a segunda lei ter atualizado a primeira, ao longo deste artigo utilizaremos a terminologia da Lei 10.639/03.

2 Embora caracterizado como projeto de pesquisa, o conjunto das atividades realizadas tem um forte viés de ensino, pois vislumbra o trabalho em sala de aula com práticas de leitura de literaturas africanas de língua portuguesa.

3 Esse componente curricular possui carga-horária de 40h/a semestrais, e está direcionada aos estudantes do sétimo semestre de Letras.

à História e Cultura Afro-brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Diante disso, a finalidade do projeto realizado (e cujos resultados são discutidos neste artigo) foi elaborar sequências didáticas que direcionassem práticas de trabalho com os textos literários africanos escritos em língua portuguesa. Nesse sentido, o nível de ensino escolhido para aplicação das propostas didáticas foi a educação básica; especificamente, o Ensino Médio, por se tratar de um público discente a quem a literatura já se apresenta de modo mais sistemático.

Durante a preparação dos acadêmicos, valemo-nos de referencial bibliográfico abalizado no âmbito acadêmico. Assim, fomos guiados pela ideia de que, por meio da leitura literária, além de aprimorar o seu senso estético e crítico (CAMPOS, 1994) para a apreciação das artes, o leitor participa ativamente da construção dos sentidos dos textos, ampliando as suas visões de mundo e refletindo sobre os seus papéis sociais.

Sabemos que, em vários contextos escolares, muitos discentes ainda não têm acesso à leitura como algo significativo em suas vidas, pois se deparam com muitas dificuldades para compreender e fruir o que leem. Por isso, este artigo pauta-se na leitura de textos literários e na (re) construção de seus sentidos, tendo em vista que autor, texto, leitor e condições de produção se entrecruzam de maneira inarredável (ANTUNES, 2009).

Assim, o ponto de partida para a execução das atividades centrou-se na abordagem didática (da teoria à prática), propondo uma reflexão sobre o ensino de literatura com recorte para as literaturas de expressão africana. Dessa forma, todo o nosso intuito vislumbrou a ideia de os estudantes do ensino médio serem apresentados à riqueza da literatura produzida por escritores(as) de além-mar, cujas obras são de relevância indiscutível para repensarmos as fronteiras geográficas e políticas, e as identidades que nos constituem como sujeitos em comunidades supranacionais (ABDALA JÚNIOR, 2017).

Em um contexto mais amplo, o projeto buscou ainda garantir o respeito à diversidade cultural afro-brasileira e africana. Num contexto mais específico, pretendeu incentivar a leitura e a fruição de contos, poemas e romances produzidos em torno dessa cultura, mostrando que sua leitura não está sozinha – ao contrário, é bem acompanhada e pode ser instigante, pois dialoga com o cinema, a música, a internet, as artes em geral, a fim de existir e resistir numa sociedade marcada por complexidades, preconceitos, discriminações, desestímulos e contradições.

Práticas de leituras a partir da literatura

As diversas possibilidades de leitura existentes descortinam uma pluralidade em muitas facetas: ler é uma

habilidade de que dispomos para acessar o conhecimento construído historicamente pelas sociedades. Apesar de, em vários casos, a literatura ocupar na vida de muitos um lugar irrisório, essa não é a realidade desejável. A arte não é um passatempo, um lazer qualquer ou algo que o valha, mas uma condição *sine qua non* de humanização e sensibilização para a vida em sociedade.

Candido (2011), aliás, resolve tratar da relação leitor-literatura determinando-a não como um dever, mas sim como um direito, que ele define como um bem incompressível, isto é, uma necessidade fundamental à natureza humana e à conservação da dignidade desta:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo da fabulação (CANDIDO, 2011, p. 176).

Sim, haverá sempre quem se aproprie da leitura como uma prática inseparável de seu cotidiano, e por isso

busca a companhia de um texto literário: podem ter sido os que foram apresentados à literatura desde cedo e de maneira adequada; os que se sentem convidados pelos textos literários para repensarem suas demandas emocionais; ou simplesmente os que sabem a importância de exercitar o seu potencial de leitores.

A manutenção das responsabilidades para a garantia de práticas que visem a experiências ativas e críticas com a leitura é uma das primeiras alternativas a serem observadas por nós, professores do ensino superior que trabalham formando outros professores. Nesse sentido, na visão de Amâncio (2014), a leitura dos textos de literaturas africanas de língua portuguesa permite um movimento que vai

da visão estereotipada à percepção do *proprium* africano (variáveis geográficas, históricas e culturais; princípios de vida, força e unidade; entrelaçamento das relações entre filosofia, religião e vivência cultural; valores culturais dos universos da oralidade e da escrita africanas; as expressões das identidades e alteridades, em suas múltiplas vozes culturais) (AMÂNCIO, 2014, p. 43-44, grifos da autora).

Por que, então, ler, conhecer e discutir essa literatura? Porque ela dialoga com a nossa formação histórica, política e social enquanto povo e nação marcadamente

afrodescendentes. Infelizmente, porém, na nossa realidade educativa, ainda há uma distância indesejada entre o que se ensina (e o modo como se ensina) na academia e o que se aplica nas salas de aula. O descompasso, assim, é apenas uma das contradições que compõem a conjuntura político-social, marcada atualmente pela ausência de políticas públicas consequentes e coerentes. Mesmo com Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ainda são necessários esforços colossais para que ela vigore na prática. Ainda existem cursos de Licenciatura em Letras que não possuem a disciplina de literaturas africanas de língua portuguesa na matriz curricular. Isso, sem considerar os professores que já estão há anos no mercado e não têm acesso à formação continuada.

Todavia, é certo notar, como mostram muitos exemplos concretos, alguns avanços históricos (sobretudo no recente período democrático-popular, encerrado com o golpe disfarçado de *impeachment* que destituiu, em 2016, a então presidenta reeleita Dilma Rousseff), embora ainda haja um longo caminho pela frente⁴. Nesse movimento, 4 Aguiar (2016) mostra que o governo em tela (Lula e Dilma) priorizou algumas das questões mais importantes no que diz respeito ao ensino superior, como a ampliação e a democratização das oportunidades de acesso, incluindo a busca pelo viés de equidade, ao se considerar pessoas que historicamente não foram atendidas por motivos econômicos ou étnicos. Outro aspecto destacado na implementação dessas políticas públicas refere-se ao par qualidade/popularidade, pois as ferramentas de avaliação foram razoavelmente aprimoradas como garantia da qualidade do sistema e, ao mesmo tempo, a educação a distância aumentou substancialmente.

é importante manter o olhar atento para a formação e a prática docentes, além de perceber, como alertam Moura & Martins (2012, p. 89), “a preeminente necessidade de a escola mudar o foco atual: deixar de considerar o ato de ler como atividade mecânica e de responsabilidade individual, para assumir a leitura como uma atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos”.

Por essa razão, além de discutir com toda a comunidade escolar políticas de incremento à leitura e efetivação da Lei 10.639/03, é preciso e urgente encarar a educação como prioridade maior. Isso começará pelo diálogo entre educadores e estudantes, nas esferas acadêmica e escolar, principalmente na área de educação artística, literatura e história africanas e afro-brasileiras, sempre marcadas pela ânsia de refletir sobre a realidade e de pensar mudanças conjunturais, refazendo o já existente e potencializando outras e novas alternativas. É necessário, portanto, fomentar a inclusão, no planejamento anual em sala de aula, o que diz o parágrafo 1º, do Art. 1:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Apesar de sua indiscutível importância, essa lei ainda carece de uma consciência e trabalho coletivo em maior escala para ser, de fato, levada à prática, transmutada em atividades bem orientadas e diversificadas nos contextos escolares. Sabemos que o descaso e o desprezo históricos (e também do atual governo) para com a população negra são resquícios da escravidão; principalmente, em termos de educação escolar, moradia e trabalho. Por isso, a incontestável necessidade de uma lei como essa, que também promoveu o surgimento de organizações sociais negras.

Com a aprovação da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional da Educação (CNE) reconheceu a necessidade de reformulação do currículo. A educação proposta no texto visa a nortear atividades que valorizem a diversidade cultural do povo brasileiro. Para isso, um dos princípios básicos é o reconhecimento da heterogeneidade na formação política, histórica e identitária da população brasileira. E uma das metas, indiscutivelmente, é o combate ao racismo e à discriminação racial (LOPES, 2020).

Nesse sentido, um dos mais necessários documentos em torno dessa lei, isto é, as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*⁵, institui:

5 Como a lei sozinha não é o bastante, foi preciso criar e publicar essas Diretrizes, a fim de orientar as escolas e os docentes no trabalho com a história, a cultura e a literatura africanas e afro-brasileiras. O documento foi lançado em 2004, após a aprovação do CNE, e é assinado por um grupo de quatro pesquisadores, sob a coordenação da professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores [...]. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Essa educação pluriétnica poderia ajudar a prevenir, evitar e combater muitas situações injustas pelas quais a população negra deste país ainda passa. Segundo os dados do projeto *Vidas Negras*, da Organização das Nações Unidas (2017), a cada 23 minutos, um jovem negro morre assassinado em território brasileiro:

No Brasil, sete em cada dez pessoas assassinadas são negras. Na faixa etária de 15 a 29 anos, são cinco vidas perdidas para a violência a cada duas horas. De 2005 a 2015, enquanto a taxa de homicídios por 100 mil habitantes teve queda de 12% para os não-negros, entre os negros houve aumento de 18,2%. A letalidade das

pessoas negras vem aumentando e isto exige políticas com foco na superação das desigualdades raciais.

Os dados não param por aí. O projeto ressalta a importância da luta pelo fim da filtragem racial, ou seja, quando uma abordagem (policial, principalmente) acontece apenas pela cor. Acreditamos que, por meio do trabalho com história e cultura africanas e afro-brasileiras, possam diminuir, por exemplo, os ataques às religiões de matriz africana. Em 2019, a manchete do Correio Brasiliense destacava que as religiões de matriz africana são alvos de 59% dos crimes de intolerância⁶. Além disso, os casos de injúria racial cresceram em todo o país: o jornal O Povo destacou que processos por injúria racial cresceram mais de 2.000% na Bahia nos últimos 4 anos⁷. Esses são apenas alguns dos exemplos que uma educação com um viés antirracista poderia combater. Como levar toda essa teoria para a prática?

6 RIOS, Alan. Religiões de matriz africana são alvos de 59% dos crimes de intolerância. Correio Brasiliense, Brasília, 11 de novembro de 2019. Cidades. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/11/11/interna_cidadesdf,805394/religoes-de-matriz-africana-alvos-de-59-dos-crimes-de-intolerancia.shtml. Acesso em: 19 dez. 2021.

7 Processos por injúria racial crescem mais de 2.000% na Bahia nos últimos 4 anos. O povo, 06 de dezembro de 2021. Notícia. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2021/12/06/processos-por-injuria-racial-crescem-mais-de-2-000-na-bahia-nos-ultimos-4-anos.html>. Acesso em 21 dez. 2021.

Uma alternativa visualizada foi pensar e promover os letramentos literários propostos por Cosson (2006), numa chave crítica e declaradamente voltada aos aspectos temáticos de raça e etnia. O autor define letramento literário como “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Assim, primeiramente, temos de estar conscientes de que todos os textos e discursos⁸ estão irremediavelmente atravessados por escolhas (conscientes ou não) ideológicas (ORLANDI, 2015) e, por conseguinte, influenciadas por marcadores sociais constitutivos das relações humanas.

Em termos práticos, trabalhar com a literatura nesse viés crítico significa ainda um caminho possível para apresentar estudantes/leitores a uma apropriação reflexiva do texto literário, a fim de que enxerguem nele não uma forma de linguagem estandardizada ou voltada para o ensino de aspectos meramente formais e tradicionais da língua, mas sim um arquétipo de linguagem permeado por visões de mundo relacionadas a seus contextos histórico, político, estético e social (BARTHES, 2013).

8 “O discurso está no cerne da reprodução social dos mecanismos sócio-cognitivos que permitem a manutenção das demais práticas racistas. No estudo do racismo, o discurso representa a ligação entre nível micro e macro – racismo como um sistema de dominação de um grupo sobre outro e racismo como práticas discriminatórias cotidianas – e entre as ações e cognições sociais – racismo como ações e ideologias de grupos ou instituições e racismo como ações e atitudes de membros de um grupo social” (STEFFENS, 2018, p. 04).

O ensino de literatura numa perspectiva crítica sobre raça e etnia

É necessário e urgente que o ensino de literatura seja efetivado numa perspectiva antirracista e como uma das ferramentas para que “educandos e educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua concepção do universo, da vida e da sociedade” (AMÂNCIO, 2014, p. 43). Isso significa, entre outras coisas, qualificar a leitura dos textos literários numa dinâmica não apenas identitária, mas interrogativa, considerando determinados fatores que, muitas vezes, sem esse direcionamento dificilmente seriam tratados com igual atenção.

Assim, por exemplo, diante de tais textos, levar adiante questões como: de que modo as personagens negras são construídas em determinada obra? Como esse texto problematiza as relações raciais entre homens e mulheres? Que elementos o foco narrativo faz entrever no que tange à desigualdade racial presente no enredo de um romance, por exemplo? Como determinada obra apresenta a violência contra as mulheres negras? De que modo um poema de determinada autora angolana, por exemplo, dialoga com a realidade e os problemas enfrentados pelo povo daquele país e/ou do nosso? Como esse conto tematiza o genocídio e o encarceramento em massa da juventude negra brasileira? Quais autoras e autores têm protagonizado, historicamente, uma produção

literária decididamente fincada em temáticas africanas e/ou afro-brasileiras, e por que considerá-los(-as) em âmbitos acadêmico, escolar, institucional etc.?⁹

Essas e inúmeras outras perguntas podem informar os apontamentos teórico-metodológicos com a leitura – quando a perspectiva adotada segue predisposta a questionar(-se) e a refazer(-se) o que é dado como pronto ou previamente estabelecido. Ainda mais com os termos culturais e simbólicos da cultura africana e afro-brasileira presentes na sociedade – a qual, apesar de marcada pelas tradições seculares de indígenas e de africanos, nunca negou, nos planos acadêmicos e institucionais, a sua predileção pelos ditos modelos eurocêntricos:

Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências,

9 Luz (2018) aponta que após a implementação da Lei nº 10.693/2003 foi possível constatar que os personagens negros se tornaram mais frequentes, com descrição de suas características físicas e cognitivas e de sua relação com os personagens brancos nos livros infantis. Com isso, há maior reafirmação da cultura africana e afro-brasileira.

o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos (SILVA, 2007, p. 500).

Assim como a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004), uma das mais importantes pensadoras negras brasileiras da educação para as relações étnico-raciais, não queremos endossar o coro dos que ainda insistem em ignorar as contribuições vindas de África para o chamado desenvolvimento do que hoje nomeamos civilização. Esta civilização colonizada e que ainda teme romper o silenciamento sobre todas as contribuições da matriz civilizatória dos povos africanos e afrodescendentes para a cultura, a ciência e a tecnologia.

Logo, ao invés de privilegiar apenas uma “história única” (CHIMAMANDA, 2019), que coloca a ciência em geral como um atributo essencialmente ocidental, é preciso considerar o fato de que as primeiras civilizações e os primeiros passos da ciência foram dados no continente africano (DIOP, 1974; MACHADO, 2014 *apud* DIAS, SEPULVEDA, ARTEAGA, 2018). Olhar, pois, as literaturas produzidas nesse imenso continente, e abrir-se subjetivamente a esse diálogo, instaura um novo *modus operandi*, por assim dizer, em nossas individualidades.

Para além de um movimento individual e solitário, porém, trata-se de restabelecer nossos olhares e percepções acerca das culturas e das histórias estabelecidas sob a denominação Africanidade – que não pode ser vista como um rótulo estático e reducionista. Por exemplo, Munanga (2009) trata da contribuição africana no quesito religioso, enxergando as irmandades e confrarias religiosas; isso sem falar de aspectos gastronômicos e linguísticos. Abordar esses aspectos na escola, com base na Lei 10.639/2003, é pôr em debate diversos silenciamentos que ainda ocorrem.

Gomes (2012, p. 60) afirma:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os(as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula.

Com isso, assumimos uma postura de educadoras e educadores políticos, que não fecham os olhos à realidade nem tampouco silenciam perante as exclusões e discriminações. Não basta somente perceber o problema e inquietar-se contra ele. É preciso uma organização efetiva

e consciente para a condução de estratégias que revalorizem a negritude e enfatizem a necessidade de combater o racismo e a opressão racial em todos os contextos sociais. Assim, compreendemos a importância do fazer pedagógico como uma prática liberadora aos moldes de Paulo Freire (2010) – e o ensino de literatura deve criar possibilidades para uma interpretação crítica do mundo e uma compreensão libertária de si mesmo(a).

Procedimentos metodológicos

Em linhas gerais, o percurso metodológico que seguimos para a realização do projeto pode ser resumido nos seguintes tópicos:

- a) Levantamento bibliográfico de autores e obras de expressão africana, visando a um recorte (*corpus*) com o qual trabalhamos;
- b) Análise da linguagem e das temáticas nos textos pesquisados;
- c) Inter-relacionamento de textos literários com a arte em geral, mais precisamente o cinema e a música;
- d) Leitura e discussão dos textos literários lidos;
- e) Discussões interativas para a troca de experiências subjetivas a partir das leituras;

- f) Encontros periódicos para a discussão dos textos teóricos, sempre em diálogo com os textos literários selecionados e lidos. (É importante destacar que a leitura literária e a leitura teórica precisaram caminhar lado a lado no decorrer do projeto. Isso se justifica pelo fato de a teoria da literatura estar sempre “a serviço” do texto literário, e não o inverso);
- g) Produção das sequências didáticas – cujo cerne é o trabalho com textos das literaturas africanas de língua portuguesa;
- h) Releitura, discussão e revisão das sequências didáticas.

Resultados: as sequências didáticas

O projeto foi realizado com um grupo composto por quatro estudantes¹⁰. Assim, após as discussões realizadas nos encontros combinados (realizados via *Google Meet*), elaboramos, em média, um total de oito sequências didáticas, com uma estrutura relativamente padronizada, para efeito de regularidade, mas sempre em respeito à liberdade de escolha temática e teórica de cada um(a) dos(as) envolvidos(as). Por razões de espaço, não seria possível transcrever todas as sequências didáticas neste espaço. Assim, elegemos duas e as apresentamos a seguir.

10 Sob orientação do professor Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos, coautor deste artigo.

Sequência didática: A África e a literatura angolana

A ÁFRICA E A LITERATURA ANGOLANA	
Componente curricular: Língua Portuguesa e Literatura Nível de ensino: Séries do Ensino Médio Carga-horária: 8 h/a de 50 min.	
ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Dialogar sobre o que os estudantes já trazem em seu imaginário em relação ao continente africano;• Discutir sobre a importância da Lei 10.639/03;• Aprofundar os conhecimentos sobre a cultura, os costumes, a política, as religiões e as línguas de Angola;• Conhecer a vida e a obra da escritora angolana Alda Lara;• Analisar o poema “Presença africana”;• Contribuir para a desconstrução de estereótipos em torno do continente africano.
Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Projetor de áudio e vídeo;• Computadores (laboratório de informática);• Poema “Presença africana” (cópias do texto);• Questões impressas (avaliação).

Metodologia	<p>Primeiro momento: Conhecendo a Lei 10.639/03.</p> <p>AULA 1: Primeiramente, o professor proporá uma roda de conversa com os estudantes. Nesse momento, o intuito é identificar os conhecimentos que os estudantes já trazem em seu imaginário sobre a África e o povo africano em geral. O professor pode usar perguntas norteadoras, como: O que vem a suas mentes quando vocês escutam a palavra ÁFRICA? Vocês já viram algo sobre isso, como a história e a cultura africana no ensino fundamental, p.ex.? Já fizeram alguma atividade sobre esse assunto? Como eram essas atividades? Elas se limitavam ao dia 20 de novembro ou iam para além deste dia?</p> <p>Depois desse momento, o professor reproduzirá o texto da Lei 10.639/03 e falará sobre a importância de se trabalhar essa lei de maneira prática no contexto escolar.</p>
--------------------	--

<p>Metodologia</p>	<p>Segundo momento: Conhecendo Angola. AULA 2: O professor dividirá a sala em quatro grupos. O grupo 1 deve buscar aspectos sobre a cultura angolana; o grupo 2, sobre a situação política do país; o grupo 3, sobre as línguas e os dialetos; e o grupo 4, sobre as religiões angolanas. Já o professor se responsabiliza por falar sobre a Literatura Angolana. Divididas as equipes, todos irão para o laboratório de informática, a fim de iniciarem as pesquisas, que continuarão em casa. Os resultados da busca serão apresentados nas próximas aulas.</p> <p>AULA 3: Apresentação do grupo 1 e 2. Cada grupo tem entre 15 e 20 minutos de fala. Entre uma apresentação e outra, o professor faz algumas considerações.</p> <p>AULA 4: Apresentação do grupo 3 e 4. Seguem as mesmas orientações das equipes anteriores.</p> <p>AULA 5: Apresentação do professor. Nessa aula, o professor discorrerá sobre a Literatura Angolana, escolhendo alguns(mas) escritores(as) para apresentar à turma; por último, deve reservar cerca de vinte minutos para falar mais especificamente sobre a escritora Alda Lara</p>
---------------------------	---

<p>Metodologia</p>	<p>Terceiro momento: Analisando o poema “Presença Africana”. AULA 6: Nessa aula, o professor distribuirá algumas cópias do poema “Presença africana”, da escritora Alda Lara. Depois, o poema será lido em conjunto com a turma, e logo após ocorrerá um debate acerca das percepções de cada educando em relação ao texto. Desse modo, todos irão contribuir para a construção de uma interpretação sobre o poema. Nesse momento, o professor mediará o debate, fazendo reflexões e sanando dúvidas, a fim de contribuir com as interpretações. O intuito é analisar os sentimentos do eu lírico no texto; qual a principal temática abordada; quais os recursos expressivos do poema. O objetivo maior é ampliar o debate e desenvolver a reflexão e o pensamento crítico dos estudantes a partir da leitura poética.</p> <p>Quarto momento: Revisando e desconstruindo estereótipos. AULA 7: No quarto momento, haverá uma revisão acerca de tudo que foi abordado nas aulas anteriores, e uma discussão sobre quais as percepções que mudaram após todas essas aulas. Cada estudante pode relatar as contribuições que assimilaram ao longo das aulas em relação ao continente africano. O foco dessa aula é ressaltar a importância dos autores e autoras estudados na desconstrução de estereótipos, visando à reconstrução de um novo olhar para o continente africano. Além disso, esse é um momento importante para se certificar se os objetivos foram alcançados.</p>
---------------------------	--

Avaliação	AULA 8: Os estudantes serão avaliados em relação à participação nas aulas, terão nota pelas apresentações sobre a Angola, e serão propostas mais duas questões, das quais eles escolherão apenas uma para responderem por escrito. As perguntas são as seguintes: 1. Releia o poema “Presença africana”, da poetisa Alda Lara, e observe que o sujeito poético faz uma alusão à África. Depois da leitura, relacione essa alusão à África com a figura materna, que o sujeito poético coloca no poema. Explique como essa relação se constrói no texto. 2. De que maneira a poetisa angolana Alda Lara apresenta as mulheres negras em seu poema “Presença africana”?
------------------	--

Sequência didática: A busca da identidade negra nos poemas do santomense Francisco José Tenreiro

A BUSCA DA IDENTIDADE NEGRA NOS POEMAS DO SANTOMENSE FRANCISCO JOSÉ TENREIRO

Componente curricular: Língua Portuguesa e Literatura
Nível de ensino: Séries do Ensino Médio
Carga-horária: aprox., 6 h/a de 50 min.

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre a importância e a relevância das Literaturas Africanas de língua portuguesa;• Conhecer a Literatura de São Tomé e Príncipe por meio dos poemas do autor santomense Francisco José Tenreiro;• Analisar o poema “Epopéia”, desse mesmo autor;• Contribuir para com o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes a partir da análise e reflexão, em grupo, das principais temáticas e elementos que compõem o poema;<ul style="list-style-type: none">• Identificar as características que tangem ao gênero lírico a partir da observação da estrutura do poema;• Promover discussões sobre a identidade negra por meio dos textos literários.
Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Slides;• Materiais de referência sobre as características de São Tomé e Príncipe (dados geográficos, culturais, imagens e gráficos);• Materiais para confecção de mural (cartolina, folha sulfite, pincéis, fita, tesoura etc.);• Poema “Epopéia” (impresso).

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
Metodologia	<p>Primeiro momento: Construção de mural coletivo – parte 1. Partindo dos conhecimentos prévios adquiridos pelos discentes ao longo da vida (sobre a cultura africana), será feita a proposta de construção de um mural coletivo que poderá conter desenhos, palavras e outros itens que façam referência ao continente africano. Além disso, depois da confecção da primeira proposta de mural, será feita, pelo professor, a exposição de dados referentes às características do país africano São Tomé e Príncipe.</p> <p>Segundo momento: Leitura, análise e reflexão do poema “Epopéia”, do autor santomense Francisco José Tenreiro. Os estudantes serão convidados a fazer a leitura coletiva do poema “Epopéia”. Após isso, o docente será responsável por instigar os discentes a responderem a algumas perguntas, no que diz respeito à temática, à estrutura e à leitura subjetiva de cada discente em relação ao poema.</p>

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
Metodologia	<p><i>Epopéia (fragmento)</i> <i>Não mais a África da vida livre</i> <i>e dos gritos agudos de azagaia!</i> <i>Não mais a África de rios tumultuosos</i> <i>– veias entumescidas dum corpo em sangue!</i></p> <p><i>Os brancos abriram clareiras a tiros de</i> <i>carabina.</i> <i>Nas clareiras fogos arroxeados a noite</i> <i>tropical.</i></p> <p>[...]</p> <p><i>Quando cantas nos cabarés</i> <i>fazendo brilhar o marfim da tua boca é a</i> <i>África que está chegando!</i></p> <p><i>Quando nas Olimpíadas corres veloz</i> <i>é a África que está chegando!</i></p> <p><i>Segue em frente irmão!</i> <i>que a tua música</i> <i>seja o ritmo de uma conquista!</i></p> <p><i>E que o teu ritmo</i> <i>seja a cadência de uma vida nova!</i></p> <p><i>... para que a tua gargalhada</i> <i>de novo venha esraçalhar os ares como</i> <i>gritos agudos de azagaia!</i></p> <p><i>(TENREIRO, Francisco José. “Epopéia”,</i> <i>In TORRES, Francisco Pinheiro (org.).</i> <i>Novo Cancioneiro. Lisboa: Caminho,</i> <i>1989, p. 391–393).</i></p>

ESTRUTURA	DESCRIÇÃO
Metodologia	<p>Terceiro momento: construção do mural coletivo – parte 2.</p> <p>Após o término das atividades propostas anteriormente, os estudantes serão convidados a produzirem um novo mural a partir dos conhecimentos adquiridos durante as análises e reflexões feitas sobre o povo e a cultura africana. O que objetiva fazer uma comparação entre os conhecimentos que os discentes tinham e os que construíram depois das discussões feitas em sala.</p>
Avaliação	<p>Levando em consideração que o processo avaliativo do discente está para muito além da aplicação de provas e do resultado de dados quantitativos, a avaliação dos estudantes será feita a partir da sua participação ativa em todos os momentos, isto é, nas duas fases de construção dos murais colaborativos; bem como também a partir de suas reflexões e do seu envolvimento durante a leitura e as discussões feitas sobre o poema “Epopéia”.</p>

Considerações finais

Embora os momentos para a efetivação das sequências didáticas tenham acontecido a partir de uma plataforma *on-line*, o que provocou inquietude no início dos nossos trabalhos, realizar ativamente essa proposta foi enriquecedor para a formação dos futuros docentes que atuarão na educação básica. Afinal de contas, o estudo do texto literário, a partir da análise de produções de literaturas africanas de língua portuguesa, faz luzir os mais diversos sentimentos, e oportuniza a chance de nos encontrarmos e (re) conectarmos com nossas origens e ancestralidades. Acerca disso, o pouco contato anterior dos estudantes com essa literatura diz muito sobre o pensamento colonizador ainda residual em nossa cultura.

Segundo Padilha (2004, p. 225):

A colonização vai interferir, é óbvio, nesse quadro geral, no momento mesmo em que impõe seus inquestionáveis modelos e jogos de hegemonia e poder nas sociedades com as quais passa a interagir pela dominação, buscando civilizá-las, para arrancá-las do seu estado de barbárie, aqui tomando o sentido dicionarizado de civilização.

O estudo das literaturas africanas nos países de língua portuguesa abre espaço para um mundo de reflexões: o primeiro elemento a se considerar é que a literatura é uma fonte

inesgotável de construção subjetiva, criativa e crítica de fruição e conhecimento. A partir do texto literário africano, é possível conhecer as culturas dos países de além-mar e, dessa maneira, desprender-se de preconceitos construídos ao longo do tempo.

Do mesmo modo, sabemos que, quase sempre, é-nos apresentada aquela África como sendo um lugar de pobreza e miséria – o que muitas vezes nos leva a menosprezar e a subestimar o povo africano. E isso é inaceitável. Então, essas obras apresentam a riqueza da África por meio da criação e da linguagem literárias. Nesse momento, somos levados a um mundo novo, onde aquelas imagens negativas são substituídas por imagens de um povo forte, guerreiro, diverso, inspirador e que reflete as nossas origens de maneira autêntica. Somos apresentados ao outro lado da história.

Um outro elemento importante no estudo das literaturas africanas de língua portuguesa é a questão do autoconhecimento. A partir do encontro com os textos e os autores e autoras, podemos saber mais sobre nós mesmos. Assim, saímos da ignorância e perfazemos uma espécie de aprofundamento sobre as nossas origens, ao construir o entendimento de que parte do que somos é fruto do que aprendemos do povo africano.

Esse entendimento contribui diretamente para a valorização e a aceitação das culturas africanas e para o modo como construímos a nossa consciência crítica e ajudamos as próximas gerações na construção dessa

consciência também. O reencontro com nossas origens também contribui para a luta contra o racismo. Nessa direção, é preciso abordar, de maneira assertiva, a Lei 10.639/03, e estar sempre em contato com os textos literários africanos. A leitura reflexiva e analítica dos textos é um meio para a formação de sujeitos políticos e atuantes.

Considerando isso, podemos afirmar que as interferências (no processo educacional ou não) que ainda deturpam a realidade do continente africano são tenebrosas. Mas, por meio do trabalho realizado com os acadêmicos (ponto de partida para as reflexões deste artigo) pudemos (vi)ver na prática a efetivação da Lei 10.639/03. A partir do real contato com os textos literários, tivemos a chance de conhecer a história, a cultura, a força e, sobretudo, a resistência desse povo. É certo, contudo, que essa foi apenas uma das muitas e diversas atividades e ações que precisam ser realizadas tanto na educação básica quanto no ensino superior (que foi o nosso caso, por integrarmos o curso de Licenciatura Letras do IFCE *Campus* Tianguá).

Apreciamos, futuramente, realizar um diálogo com os(as) professores(as) da rede municipal e estadual de ensino. Pensamos ser muito produtivo entender como anda a disposição de quem já está na linha de frente. Pretendemos também realizar *workshops* sobre a experiência desse projeto, seminários sobre a lei, minicursos sobre práticas de ensino e aprendizagem da literatura, além de outras possibilidades. Por fim, acreditamos que os conteúdos programáticos e as metodologias propostas nas sequências didáticas poderão favorecer o conhecimento das literaturas africanas

de língua portuguesa pelos jovens leitores do ensino médio, para a efetivação de práticas necessárias à construção de posturas crítico-reflexivas e, sobretudo, antirracistas.

Referências

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. Fronteiras e identidades no plural: das demarcações políticas aos comunitarismos supranacionais. SILVA, Renata F. da. **Utopias comuns em múltiplas fronteiras: ensaios sobre literaturas africanas de língua portuguesa**. Niterói: Eduff, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política [online]**. 2016, v. 24, n. 57, pp. 113-126. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/4BhqdWbbvKRGRKPBwhH3Q-QN/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 21 dez. 2021

AMÂNCIO, Íris Maria da C. A. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Íris Maria da C. A.;

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. e posfácio de Leyla Peronne-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013. Título original: *Leçon*.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

CAMPOS, Maria Helena R. Para ler as letras. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (org.). **Teoria da literatura na escola**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

CHIAPPINI, Lúgia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Record, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006

DIAS, Thiago Leandro da Silva; SEPULVEDA, Claudia Alencar Serra e; ARTEAGA, Juan Manuel Sánchez. O pensamento africano de Cheikh Anta Diop: elementos para incluir o componente histórico nos currículos de ciências e re-educar relações étnico-raciais. **16º seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, 2018. Disponível em: https://www.16snhct.sbhct.org.br/resources/anais/8/1540588659_ARQUIVO_TrabalhocompletoSNHCTDiassetal.pdf. Acesso em 21 dez. 2021.

GOMES, Nilma L.; JORGE, Miriam Lúcia dos S. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. *Acçãoeducativa.org.br*, 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em 21 dez. 2021.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. Prefácio: Mía Couto. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LARA, Alda. **Presença africana** (poema). Disponível em: <http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/alda-lara-presenca-africana>. Acesso em: 11 nov. 2020.

LOPES, Edite Nascimento. Uma discussão sobre os desdobramentos da lei 10.639/2003 em Alagoinhas (BA) a partir das práticas pedagógicas. **Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 4, p. 1-13, set. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13785/2/1>. Acesso em: 20 dez. 2021

LUZ, Mônica Abud Perez de Cerqueira. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira**. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1737/2/Monica%20Abud%20Perez%20de%20Cerqueira%20Luz.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021

MOURA, Ana Aparecida V. de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2015.

PADILHA, Laura Cavalcante. Bordejando a margem (escrita feminina, cânone africano e encenação de diferenças). **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 253-266, 2º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12584/9883>. Acesso em: 19 dez. 2021.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STEFFENS, Isadora da Silveira. A Análise Crítica de Discurso e o discurso racista: a perspectiva de Teun Van Dijk. **IV Seminário Discente da Pós-Graduação do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo**. Disponível em: <http://143.107.26.205/documentos/seminariopos/STEFFENSAn%0c3%a1liseCr%0c3%adticaDiscurso.pdf>. Acesso em 21 dez. 2021.



CAPÍTULO 9

**EXTENSÃO E CULTURA
NO IFPB: A INTEGRAÇÃO
ENTRE LITERATURA E
MÚSICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA TÉCNICO-
PROFISSIONAL**

EXTENSÃO E CULTURA NO IFPB: A INTEGRAÇÃO ENTRE LITERATURA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA TÉCNICO- PROFISSIONAL

Michel Pratini Bernardo da Silva

Introdução

Neste capítulo, discutiremos a relação entre literatura e música no desenvolvimento da capacidade leitora dos usuários da língua. A presente discussão é resultado de ações vivenciadas no âmbito do projeto de extensão e cultura *A integração entre literatura e música no desenvolvimento da competência leitora em contexto escolar*, realizado entre o fim de 2017 e o início de 2018, no *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, situado no município de Santa Rita-PB.

No projeto citado, visamos: 1) desenvolver a capacidade leitora dos alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio integrado aos cursos técnicos de Informática e de Meio Ambiente; 2) proporcionar o contato direto dos discentes da instituição com músicas de Zé Ramalho, artista paraibano, no decorrer das atividades de leitura; 3) incentivar o desenvolvimento de habilidades artístico-musicais no decurso do projeto e; 4) promover a interação entre professores, discentes, técnicos administrativos e comunidade externa a partir da realização de um evento de extensão e cultura, no *campus* do IFPB, em Santa Rita.

As ações metodológicas desse projeto tinham por pano de fundo as considerações literárias, linguísticas e filosóficas provenientes *do Círculo de Bakhtin*, bem como os estudos discursivos que se pautam nessa perspectiva de investigação da linguagem. Baseamo-nos também nas reflexões sobre letramento literário desenvolvidas por Souza e Cosson (2011), Cosson (2006), dentre outros estudiosos.

No decorrer do capítulo, apresentaremos, inicialmente, uma seção teórica cujos objetivos são: a) discutir a leitura em perspectiva discursiva; b) abordar a noção de letramento literário e; c) refletir sobre a relação entre a literatura e a música. Em seguida, faremos um breve relato de experiência acerca das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão e cultura no IFPB, *campus* Santa Rita. Por último, apresentaremos nossas considerações finais.

Leitura, letramento literário e música

Muito temos discutido, na esfera acadêmica, sobre a leitura e a sua importância no contexto educacional. Sem dúvidas, o aprimoramento dessa competência oportuniza o acesso ao imenso acervo cultural constituído pela humanidade ao longo da história. Por meio da leitura, temos contato com novas ideias, novas concepções, novas perspectivas e novas informações acerca do mundo, o que democratiza, indiscutivelmente, o conhecimento de uma forma geral. O leitor competente enxerga, de forma crítica e reflexiva, as coisas que estão ao seu redor, tornando-se apto para o exercício pleno e consciente da sua cidadania.

Segundo Antunes (2003), a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos, por isso requer mais do que a simples decodificação de sinais gráficos. Marcuschi (2008, p.94) afirma que um “texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”. Dessa forma, ler é agir ativamente sob os sinais gráficos (pistas linguísticas) presentes em uma proposta de sentido, buscando compreender e interpretar as possíveis intenções do autor ao construí-la. Somente a interação entre autor, texto e leitor viabiliza uma leitura eficiente e eficaz de textos produzidos em situações reais de uso da linguagem.

Em virtude dessa proposição, concebemos, em nosso projeto, que a noção de *compreensão responsiva ativa* ou

ativa posição responsiva, conceito amplamente veiculado pelos estudiosos do *Círculo de Bakhtin* em sua concepção de linguagem como interação discursiva, traz contribuições às práticas pedagógicas que envolvem a leitura. Acerca dessa noção, Bakhtin aponta:

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN [1895-1975] 2016, p. 24-25).

Para o filósofo da linguagem, a língua, em sua dimensão concreta, real e dinâmica, não segue os esquemas, recorrentemente, apresentados pelos manuais tradicionais de linguística, os quais representam os parceiros da comunicação

verbal como sujeitos passivos e estáticos. Pelo contrário, a língua pressupõe uma ativa participação do outro no processo de interação discursiva. É nesse sentido que, ao ouvirmos, em nosso caso lermos, qualquer enunciado real¹, ocupamos, em relação a ele, uma compreensão responsiva ativa, isto é, elaboramos uma avaliação, um julgamento de valor, acerca do que foi dito.

Conforme exposto, ao ouvirmos/lermos qualquer enunciado pleno, somos convocados a concordar, discordar, refutar, aprovar, aplicar, completar etc. ao seu respeito. Ao primeiro sinal de qualquer discurso, emitimos uma resposta, uma réplica responsiva ativa, acerca do que foi dito. Segundo Volóchinov ([1930] 2019, p. 272), “Habitualmente, respondemos a todo enunciado do interlocutor, se não com palavras, ao menos com gestos: o movimento das mãos, o sorriso, o balanço da cabeça etc.”. Em virtude disso, estamos, constantemente, voltados para o diálogo social, para expressar, mesmo que silenciosamente, nossa ativa posição responsiva.

O enunciado, para os pensadores do *Círculo de Bakhtin*, é um ponto de vista, é uma cosmovisão de mundo sobre a qual nos posicionamos. Nesse sentido, é importante que todo aluno compreenda que nenhum texto é neutro, uma vez que, por trás das manifestações linguísticas mais simples,
1 Embora alguns autores busquem diferenciar texto de enunciado, não é nossa intenção, neste estudo, fazer isso. Esclarecemos que, em alguns momentos, fazemos uso do termo “enunciado”, porque é a palavra utilizada, durante a discussão, pelos integrantes do *Círculo de Bakhtin*.

existe um modo particular de compreender o mundo, uma forma de enxergar a vida. Todo texto apresenta ideias já sedimentadas e aponta visões novas. Eles são totalmente pretensiosos e não o contrário.

Este aspecto não se apresenta de forma diferente no texto literário, que se constitui um dos usos sociais da linguagem, uma forma específica de letramento. Embora recrie uma realidade social a partir de um modo peculiar de relação com a linguagem, o texto literário é um ponto de vista, uma faceta do enunciador sobre algo ou alguma coisa no mundo. Desse modo, é primordial desenvolvermos atividades que priorizem o letramento literário em sala de aula, a fim de que nossos alunos, além de realizarem leituras “descompromissadas” e “despretensiosas”, possam desenvolver um senso crítico-responsivo.

Nesse contexto, é importante salientar que, segundo Souza e Cosson (2011, p. 102), “o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesmo”. Dessa maneira, o trabalho efetivo com o texto literário concreto faz com que o sujeito conheça a relação singular que existe entre a literatura e a linguagem; faz com que ele se aproprie da literatura como construtora de sentidos, adquirindo a “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p.103).

O incentivo à leitura do texto literário em sala de aula, seja qual for gênero, é importante para que o indivíduo desenvolva um bom nível de letramento literário e compreenda a leitura como uma oportunidade de crescimento, conhecimento, reflexão e lazer. Acerca do último aspecto, é importante destacarmos que ler pelo simples ato de ler reflete, de forma positiva, no processo de humanização dos cidadãos, proporcionando-lhes o acesso a momentos, lugares, pessoas e situações jamais inimagináveis. Ler é imaginar, fantasiar, despertar a sensibilidade humana; é propiciar, ao sujeito, a total inserção ao patrimônio cultural de uma sociedade.

Muito temos discutido acerca do processo de escolarização do texto literário. Sem dúvidas, uma considerável parcela de professores ainda resume o ensino de literatura à periodização de escolas literárias. Além disso, muitas vezes, o texto literário é utilizado como pretexto para o ensino de gramática normativa ou, simplesmente, para exemplificação das principais características estilísticas de uma tradição literária. Entretanto, acerca disso, não podemos deixar de ressaltar: o texto, seja qual for o gênero, deve ser o ponto de partida para ensino de literatura, por isso, é necessário intensificar, cotidianamente, o contato dos alunos com ele, a fim de estimular práticas de letramento literário.

Uma das formas de abordarmos o texto literário em sala de aula é a partir da música, uma vez que tanto a literatura como a música se caracterizam, dentro de suas especificidades, como veículos de comunicação que revelam uma

interpretação do sujeito acerca de aspectos sociais, culturais e ideológicos que compõem uma sociedade. A literatura e a música são artes e podem, a partir do campo da linguagem, dialogar para o desenvolvimento da competência leitora (nosso principal foco) e das habilidades artístico-musicais dos nossos alunos em sala de aula.

O trabalho com a literatura e a música de forma integrada viabiliza a formação do indivíduo como um todo, contribuindo, de forma positiva e eficaz, para o seu processo de humanização. Além disso, corrobora para a formação de sujeitos mais engajados socialmente, que atuam, efetivamente, na disseminação dos seus valores culturais. Em vista desses aspectos, desenvolvemos, em 2017, um projeto de extensão, no âmbito do IFPB – *campus* Santa Rita, cuja finalidade era integrar, em prol do desenvolvimento da competência leitora dos nossos discentes, esses componentes pedagógicos. Na seção a seguir, apresentaremos detalhadamente um relato dessa experiência.

Um relato de experiência docente no âmbito do projeto de extensão: a integração entre literatura e música no desenvolvimento da competência leitora em contexto escolar

Nesta seção, apresentaremos o relato de experiência do projeto de extensão e cultura *A integração entre literatura*

e música para o desenvolvimento da competência leitora em contexto escolar, realizado, conforme expresso anteriormente, no IFPB, *campus* Santa Rita. Esse projeto, aprovado mediante edital de extensão oferecido pela instituição no segundo semestre de 2017, foi coordenado pelo professor, na época, substituto, atualmente, efetivo de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Michel Pratini Bernardo da Silva.

As atividades propostas no âmbito desta iniciativa eram desenvolvidas pelo professor-coordenador e pelos membros que compunham a sua equipe, a saber: dois alunos voluntários, um respectivamente, do curso técnico em Informática e outro do curso técnico em Meio Ambiente, ambos integrados ao Ensino Médio; três docentes-colaboradores da área de Linguagens: uma professora de Educação Artística, uma professora de Educação Física e uma professora de Língua Portuguesa e; por fim, um técnico administrativo da área de Meio Ambiente.

Ressaltamos que os alunos, professores e técnicos administrativos que constituíram a equipe possuíam pré-disposição para atividades de literatura, arte e cultura, uma vez que sempre estavam inseridos em manifestações artístico-culturais, como danças, esquetes e apresentações musicais no *campus*. Entretanto, no decorrer da proposta, outros alunos, professores e técnicos administrativos, que não tinham habilidades artísticas, se sentiram motivados a participar, ativamente, da nossa equipe de trabalho.

Dado o exposto, nosso relato de experiência se organizará em três momentos específicos, uma vez que o projeto também se estruturou em três etapas de execução. Na primeira etapa de realização, apresentamos algumas canções aos alunos; na segunda, criamos um espaço para leitura e cultura no *campus*; na terceira, realizamos, em um sábado letivo sobre cultura, um sarau lítero-musical para a comunidade acadêmica e seus familiares. A seguir, buscaremos detalhar, de forma clara, como se desenvolveu cada etapa de execução.

Todavia, antes, precisamos ressaltar que o projeto teve como homenageado o compositor, cantor e músico paraibano Zé Ramalho, ideia que surgiu em uma das nossas primeiras reuniões em equipe. Zé Ramalho, com mais de 40 anos de carreira, é um paraibano de Brejo do Cruz, reconhecido nacionalmente como um dos maiores artistas da música popular brasileira. Primo de Elba Ramalho, também ilustre e reconhecida cantora paraibana, iniciou, oficialmente, a sua carreira em 1977 com a gravação do seu primeiro álbum musical denominado *Paêbirú*.

A escolha por Zé Ramalho deu-se, sobretudo, pelo cantor ser um renomado artista popular brasileiro, especificamente paraibano, e pelo teor literário das suas canções que, muito, encantam as pessoas no Brasil. Ademais, Zé Ramalho tem uma relevante história artística, uma vez que foi um dos grandes defensores do diálogo da música regional

popular brasileira com outras variantes musicais, a exemplo do rock, aspecto que enriqueceu, sobremaneira, sua obra. Encontramos também, no acervo do cantor, canções que misturam rock, embolada, baião, repente etc., bem como a presença de instrumentos, como a guitarra, a sanfona e a viola.

As letras das canções de Zé Ramalho marcam, profundamente, pelo teor literário e pelo tom místico, que é resgatado das tradições místicas que, geralmente, encontramos no seio da cultura popular nordestina brasileira. Elas também apresentam um caráter simbólico e esotérico que, de acordo com declarações dadas pelo próprio compositor, advém, algumas vezes, de experiências sobrenaturais.

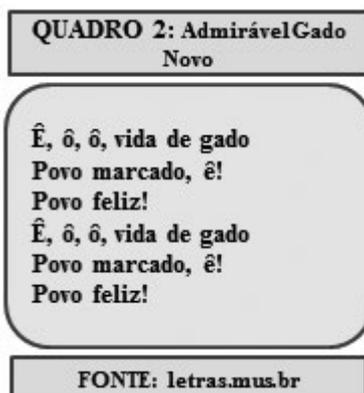
QUADRO 1: Avôhai

**Um velho cruza a soleira
De botas longas, de barbas
longas
De ouro o brilho do seu
colar
Na laje fria onde quarava
Sua camisa e seu alforje de
caçador.**

**Oh meu velho e invisível,
Avôhai
Oh meu velho e indivisível,
Avôhai.**

FONTE: letras.mus.br

Entre as canções selecionadas para estudo no projeto, estão *Avôhai*, *Meu admirável gado novo*, entre outras. *Avôhai*, lançada em seu primeiro álbum gravado no Rio de Janeiro, é fruto de um misticismo sincrético com histórias pessoais da vida do cantor, aspecto que faz com que a sua poesia musical se torne, algumas vezes, enigmática. Segundo Belém (2019), em página virtual do *Jornal Opção*, o compositor paraibano afirmou que a canção surgiu após uma experiência com cogumelos alucinógenos, uma droga recreativa. Durante uma beberagem, uma voz teria ecoado, em seus ouvidos, o neologismo “Avôhai”, que se tornou título da canção. O fato, que caracterizou como uma forte e intensa experiência espiritual, fez com que, alguns dias depois, Zé Ramalho escrevesse a letra da canção de uma forma rápida, fluida e, indiscutivelmente, poética.



Já a canção *Admirável gado novo* foi gravada em 1979 no contexto do último presidente da ditadura militar

no Brasil. Segundo Fernandes (2020), ela faz alusão ao livro *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley, um escritor inglês que discorre, na sua obra, sobre um governo centralizador e autoritarista que busca manter o povo, a seu ver biologicamente programado para trabalhar pesado, alienado, evitando conflitos e embates de quaisquer tipos.

Admirável gado novo é uma crítica à exploração e à opressão sofrida pelo povo no contexto da ditadura militar no país. Posteriormente, em 1996, a canção tornou-se trilha sonora da novela *Rei do Gado*, gravada pela TV Globo, constituindo-se pano de fundo para os principais acontecimentos da vida de Juvino, um líder sem-terra que luta em prol do direito coletivo à terra.

Após a escolha dessas e de outras canções, demos início à primeira etapa de execução do projeto. Inicialmente, expomos, aos alunos, os objetivos e as etapas da proposta. Grande parte deles se mostrou interessada e motivada para o desenvolvimento das atividades. Na aula seguinte, realizamos a primeira roda de leitura e apreciação literária das canções. Na ocasião, apresentamos a música *Avôhai* e elaboramos, oralmente, uma série de questões com o objetivo de promover a reflexão e fomentar a discussão da obra literária e musical. A aula revelou-se bastante produtiva, uma vez que muitos discentes, que sequer ouviram falar do compositor paraibano no decorrer da sua vida, demonstraram um amplo interesse em conhecer melhor o seu acervo musical.

Ao fim da aula, dividimos a sala em grupos e solicitamos que todos pesquisassem outras canções de Zé Ramalho, a fim de apresentarem e discutirem nas próximas rodas de leitura e de apreciação musical. Ressaltamos, em aviso final, que poderiam utilizar a criatividade para conduzir a discussão das canções, isto é, poderiam utilizar suas habilidades artístico-culturais (recitar, tocar, cantar, desenhar, produzir vídeo etc.) para apresentá-las. Enfatizamos que também estaríamos disponíveis, a qualquer momento, para orientações via *WhatsApp*.

O resultado das apresentações mostrou-se bastante satisfatório, uma vez que os alunos puderam pesquisar sobre o autor homenageado e sua obra, bem como puderam produzir sucintas e belas apresentações artísticas em sala de aula. Através desse exercício, alcançamos nosso objetivo inicial de incentivar manifestações artístico-culturais com a finalidade de diminuir a timidez dos alunos e descobrir novos talentos na escola.

A partir dessas rodas de leitura e de apreciação musical, descobrimos alguns talentos dos discentes que contribuíram, posteriormente, para a etapa final do projeto, dentre os quais: quatro alunos dos 1º anos demonstraram ter aptidão, respectivamente, para tocar teclado, violão e baixo; duas alunas dos 2º anos demonstraram cantar de forma habilidosa e outra recitar em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e; por fim, quatro alunos dos 3º anos demonstram recitar de forma bastante fluente as canções do autor.

Finalizada a primeira ação, iniciamos a segunda etapa de execução do projeto: a constituição de uma sala de literatura, arte e cultura, a partir da taxa de bancada oferecida pela instituição ao projeto. A iniciativa tinha por objetivo propiciar, aos alunos, um espaço para leitura e para o contato com músicas e instrumentos musicais. Além disso, a sala obteve utilidade na ministração de aulas de Artes, História, Física, Língua Portuguesa e Educação Física, bem como serviu de espaço para a realização dos ensaios para a terceira etapa do projeto.

A disciplina de história, por exemplo, utilizou o espaço para realizar uma exposição de fotos do projeto de extensão do professor do componente curricular e seus orientandos. Já a disciplina de artes fez uso do espaço para que os alunos apresentassem seus trabalhos sobre os artistas que conheciam na cidade de Santa Rita. À vista disso, recorrentemente, era possível observar, no espaço, artistas que os alunos contactavam para tocar, cantar, dançar, encenar e falar sobre experiências artístico-culturais.

A sala de literatura, arte e cultura, conhecida no *campus* como “Sala de Cultura”, contava com um sofá amplo, um tapete, várias almofadas, uma mesa redonda com um jarro, uma estante com livros e revistas diversos, um violão, um teclado, pandeiros, uma mesa e uma caixa de som que o *campus* já possuía em seu patrimônio. Os alunos utilizavam, diariamente, o espaço durante o intervalo das aulas e, especialmente, nos momentos vagos, a exemplo:

pós-refeição, pós-horário de aulas etc. Abaixo, observamos algumas imagens da sala:



Essa ação foi bastante significativa para o *campus*, recebendo uma grande adesão dos alunos, os quais utilizavam a sala continuamente. Após esse momento, partimos para a última etapa de execução do projeto: a elaboração de um sarau lítero-musical durante um sábado letivo no *campus*. Para o evento, foram convidados alunos, professores e técnicos administrativos, além dos familiares da comunidade acadêmica local e de profissionais envolvidos com artes e cultura, em Santa Rita.

Para realização do evento, elaboramos, primeiramente, uma reunião com a equipe do projeto, a fim de escolhermos as principais canções que comporiam o repertório musical do sarau. Na ocasião, discutimos: qual seria a programação geral das atividades do sábado letivo; como os alunos seriam convidados a participarem do evento; como desenvolveríamos os ensaios das músicas, das danças, da recitação e da apresentação da trajetória e da obra de Zé Ramalho; quantas equipes nós poderíamos formar para

alcançarmos nosso objetivo (equipe de organização geral, equipe de música, equipe de dança, equipe de recital, equipe de recital em LIBRAS, equipe de ornamentação, equipe de sonorização e iluminação etc.). Todos esses aspectos perpassaram nossa discussão na primeira reunião.

Após decidirmos tudo, convidamos os alunos que aceitaram, prontamente, participar do evento. Em seguida, compusemos as equipes e demos início às atividades. Os ensaios de músicas foram administrados pelo técnico em laboratório (Meio ambiente) do *campus* e pelo professor-coordenador do projeto; as atividades de dança e de encenação foram coordenadas pelas professoras de Educação Física e Educação Artística; a atividade de recital foi coordenada pela professora de Língua Portuguesa; a ornamentação do espaço foi realizada por um grupo de alunas dos 2º anos e; os ensaios gerais foram conduzidos pelo professor-coordenador do projeto.

Os ensaios musicais, que ocorriam sempre nas quartas-feiras ao término das aulas, tornaram-se um grande atrativo para a comunidade acadêmica, uma vez que muitos alunos, professores, diretores e técnicos administrativos observavam o momento, motivando-se a prestigiar o evento. O grupo musical, que ensaiou especificamente para o sarau, era composto por seis alunos, dois professores, um técnico administrativo e um vigilante terceirizado do *campus*. A rotina forte e compromissada de ensaios nos últimos dias do evento trouxe grande êxito à apresentação do sarau. Abaixo, veremos algumas imagens do evento:

Imagem 3: Ornamentação



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 4: Ornamentação



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 5: Apresentação musical



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 6: Apresentação de dança



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 7: Recitação de canções



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 8: Mesa-redonda - Cultura



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 9: Público



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 10: Professor-coordenador



Fonte: Acervo pessoal.

O evento, que ocorreu em 05 de maio de 2018, teve uma excelente adesão pela comunidade acadêmica do *campus* e seus familiares. Uma das fotos acima, por exemplo, mostra uma parte do público que assistiu às apresentações. A iniciativa alcançou, sem dúvidas, os objetivos pré-estabelecidos no projeto de extensão e cultura, promovendo uma grande interação entre alunos, professores, técnicos administrativos e familiares a partir das composições, artisticamente executadas, do homenageado Zé Ramalho.

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos discutir a relação entre literatura e música (componentes artístico-culturais) a partir de um relato de experiência vivenciado no âmbito do projeto de extensão e cultural *A integração entre literatura e música no desenvolvimento da competência leitora em contexto escolar*, desenvolvido, em 2017-2018, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, *campus* Santa Rita.

No decorrer da nossa discussão, refletimos sobre a importância do desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos por meio de atividades que fomentem o letramento literário em sala de aula. Nesse contexto, a literatura e a música, como expressões artísticas que compõem a cultura de um povo, podem

se constituir componentes curriculares para o desenvolvimento da capacidade leitora dos nossos discentes.

Um exemplo disso foi o projeto de extensão e cultura supracitado, o qual contou, especificamente, com três etapas de execução. Na primeira, apresentamos, às turmas, o compositor, cantor e músico Zé Ramalho e algumas de suas obras; na segunda, construímos, a partir da taxa de bancada oferecida pela instituição ao projeto, uma sala de Literatura, Arte e Cultura para leitura e para o desenvolvimento de ensaios do projeto e; por último, realizamos um sarau lítero-musical sobre Zé Ramalho.

Indiscutivelmente, as ações do projeto refletiram de forma positiva no IFPB, em Santa Rita, uma vez que envolveram de uma forma bastante motivadora a comunidade acadêmica e seus familiares. Por meio desta iniciativa, pudemos dar ênfase aos talentos já conhecidos e descobrir novas habilidades artístico-musicais, as quais continuaram a ser incentivadas pelos professores da instituição após a execução do projeto. De certo, o resultado do nosso projeto apresentou, para os alunos da instituição, um saldo muito positivo.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p

BELÉM, E. F. **Música Avôhai surgiu para Zé Ramalho durante uma experiência alucinógena**. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/musica-avohai-surgiu-para-ze-ramalho-durante-uma-experiencia-alucinogena-189651/> Acesso em: 30/04/2021.

FERNANDES, C. **Análise: entenda a letra de Admirável Gado Novo, do Zé Ramalho**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/admiravel-gado-novo-analise/> Acesso em: 30/04/2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAMALHO, Zé. **Avôhai**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/74944/> Acesso em: 30/04/2021.

RAMALHO, Zé. **Admirável Gado Novo**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/74944/> Acesso em: 30 de abril de 2021.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

VOLÓCHINOV, V. A construção do enunciado. In: _____. **A palavra na vida e a palavra da poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Grillo, Sheila; Vólkova, Ekaterina (Trads.). São Paulo: Editora 34, 2019.



CAPÍTULO 10

**A MEMÓRIA AFETIVA
COMO RESISTÊNCIA À
INSTRUMENTALIZAÇÃO
DO ENSINO
DO ESPANHOL
NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

A MEMÓRIA AFETIVA COMO RESISTÊNCIA À INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ana Paula Santos de Oliveira

Karla Janaína Alexandre da Silva

Introdução

Na sociedade capitalista, a educação escolar é primordial para a manutenção da ordem hegemônica e, junto aos demais Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985)¹, exerce influência sobre os sujeitos desde os seus primeiros anos escolares (a partir da organização curricular e de metodologias de ensino que se ajustam às demandas do modo de produção capitalista).

¹ Como a família, a religião, o direito, o sistema político, os meios de comunicação e de viabilização da arte (ALTHUSSER, 1985).

Considerando o funcionamento da sociedade brasileira na atualidade, este texto discorre sobre o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), em especial, do espanhol, na Educação Profissional.

Nessa perspectiva, entendemos a afetividade como uma possibilidade de seguir pela contramão da lógica capitalista² e do discurso que se produz sobre/na escola, de que a educação formal tem como principal (ou único) objetivo a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho³, convertendo o espaço escolar em um anexo das indústrias/empresas.

Em contraposição a esse discurso, o trabalho com a língua espanhola, a partir da construção de uma rede de memórias alicerçadas na afetividade (doravante memória afetiva), contribui à formação humana, que possibilita a compreensão crítica da realidade, conforme Freire (1980, p. 20), ao afirmar que “a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”.

2 Neste texto, entendemos que a lógica capitalista corresponde aos efeitos da ideologia dominante (do modo de produção capitalista) sobre os sujeitos e suas práticas (PÊCHEUX, 2009).

3 A escola exerce o papel de AIE, pois desde a pré-primária toma a seu cargo crianças de todas as classes sociais, inculcando-lhes durante anos “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante e que determinarão quais delas “cairá na produção”: os operários e os camponeses (ALTHUSSER, 1985).

Ao ser colocado em prática, sustentamos que o ensino vinculado à afetividade, ainda que não rompa com a lógica capitalista, certamente, possibilitará ao estudante perceber, através de uma postura mais crítica, a sua realidade e o seu lugar no mundo.

Para compreender como a memória afetiva pode se converter em resistência ao discurso de que a educação escolar deve priorizar a formação de mão de obra, tomamos como base teórica a Análise do Discurso de filiação pecheutiana (ORLANDI, 2016; PÊCHEUX, 2009), concebendo a língua como prática social.

Nessa perspectiva, os sentidos que atravessam uma língua não se fecham, sendo passíveis do equívoco, o que não significa que não são administrados. Sob a determinação histórica, a língua tanto simula estabilidade como permite que sentidos indesejáveis escapem, explica Pêcheux (2009), acrescentando que, em função da heterogeneidade da língua⁴, o sujeito pode se identificar ou não com uma posição ideológica.

Desse modo, a ideologia dominante (através dos Aparelhos Ideológicos do Estado) interpela os sujeitos com vistas à homogeneização do seu discurso e ao controle das práticas sociais. Porém, a língua, com suas paredes fluidas, abre espaço para a constituição de outros sentidos, possibilita aos sujeitos outros posicionamentos discursivos que não necessariamente correspondem às diretrizes da lógica do capital.

4 Sobre a noção de heterogeneidade, ver Authier-Revuz (1990).

Com relação à escola, pensar o espaço do equívoco na língua contribui para a legitimação de outros dizeres sobre o papel da educação na nossa sociedade, nos permite ir além do discurso regulador que condiciona o ensinar à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

No ensino do espanhol, em específico, a ruptura com esse discurso leva a outras formas de compreender o trabalho com a língua estrangeira na escola, de tomar a língua não como um instrumento para qualificação profissional, mas concebê-la em uma perspectiva mais ampla, como um campo discursivo que possibilita a inscrição de sujeitos e a produção de uma memória afetiva.

A partir desses aspectos introdutórios, daremos sequência à nossa discussão, tramando algumas considerações sobre qual o papel da educação na sociedade capitalista e quais os efeitos desse discurso sobre o ensino de uma língua estrangeira no nosso país.

O papel da educação na sociedade capitalista: efeitos discursivos sobre o ensino de LE

Pensando a relação entre educação e capitalismo, cabe destacar que, na perspectiva deste, a educação precisa ser regulada pelo Estado, pois esse controle garantirá a manutenção do seu *status quo*. Isso se dá, afirma Mézáros

(2008), a partir da inculcação dos valores hegemônicos já nos primeiros anos de escolarização, de modo a legitimá-los, como se não houvesse alternativa à gestão da sociedade.

Na mesma direção, Freire (1983) aponta que seria uma contradição se os opressores defendessem e praticassem uma educação transformadora (ou emancipadora). Nesse sentido, trazemos Pêcheux (2009, p. 132), segundo o qual a dominação ideológica na sociedade capitalista, caracteriza-se pelo fato de que “a reprodução das relações de produção ‘subjuga’ sua transformação (opõe-se a ela, a freia ou a impede, conforme os casos)”.

Partindo desse princípio, Freire (1983) é enfático ao destacar que a luta por uma educação emancipadora, dado que se contrapõe à lógica capitalista, deve partir dos próprios oprimidos e dos que com eles verdadeiramente se solidarizam. “Como antagônicos, o que serve a uns, necessariamente, desserve aos outros”, complementa Freire (1983, p.170).

Diante dessas considerações, entendemos que, embora o Estado burguês busque impor uma forma específica de entender o mundo, a partir dos Aparelhos Ideológicos do Estado, sentidos outros derivam da educação, refletindo a própria luta de classes a partir das contradições nas relações sociais.

É pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico que o sentido é determinado, pontua

Pêcheux (2009). É através desse percurso que a língua, “base comum de processos discursivos diferenciados”, nas palavras do autor (2009, p. 81), reflete a vida em sociedade.

Nesse sentido, a noção de língua se caracteriza como uma materialidade constituída no entrecruzamento de elementos que correspondem à ordem da sua interioridade (o sistema da língua) e os elementos da ordem da exterioridade (a História e os sujeitos). Esse processo de constituição da língua irá convertê-la em uma materialidade opaca, cujo sentido não é transparente, evidente, único (PÊCHEUX, 2009).

Sempre apontando para a incompletude da língua⁵, a Formação Discursiva (FD)⁶, lugar de constituição dos sentidos, é atravessada por elementos vindos de outras FDs, revelando a sua heterogeneidade. Logo, ainda que sofra a determinação de uma FD, o sujeito tem acesso a outros discursos, com os quais poderá ou não se identificar, podendo criticá-los sem deixar de sofrer a sua determinação (PÊCHEUX, 2009)⁷.

5 A noção de incompletude remete ao caráter “não-fechado” da língua (LEANDRO FERREIRA, 1996), fruto dos atravessamentos da exterioridade em seu processo constitutivo. Essa abertura permite compreender a noção para além do sistema linguístico, tomá-la como um espaço de regras atravessado por falhas. A falha na língua é o lugar do sentido, da observação dos processos discursivos. É o lugar da inscrição dos sujeitos sobre a sua materialidade.

6 A FD é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e o que não pode e não deve ser dito (COURTINE, 1994). Definidas a partir do seu interdiscurso, entre FDs distintas podem ser estabelecidas tanto relações de conflito quanto de aliança. Ver Glossário de termos do discurso: AD (2005).

7 O sujeito poderá assumir três posições: de identificação com a

Para entender como tais posições interferem no ambiente escolar, é preciso ressaltar que as práticas pedagógicas adotadas no Brasil, em geral, miram o sujeito capitalista, isto é, o “sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social”. Para Orlandi (2016, p. 187), são essas formas de individualização do sujeito pelo Estado que “resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono da sua vontade”.

É importante observar que esse sujeito, ao acreditar que é a origem de seu dizer, que tem controle sobre seus sentidos, não tem consciência de que é interpelado, nem das determinações da ordem inconsciente sobre o seu dizer, efeitos que o levam a “esquecer” o vínculo entre história e enunciação (PÊCHEUX, 2009)⁸.

Voltando ao nosso foco de estudo, uma breve leitura dos documentos norteadores da Educação Básica brasileira (PCNEM, 2000; PCN+ Ensino Médio, 2002; OCEM, 2006) indica que o ensino das LE no Brasil não escapa aos interesses capitalistas, tendo em vista que esses textos estão atravessados, sobretudo, pelo discurso do ensinar uma língua estrangeira com vistas à qualificação para o mercado de trabalho. De certo modo, esse

ordem dominante por meio da reprodução da sua ideologia; de contra identificação com essa ordem (através do distanciamento, do questionamento, da dúvida), submetendo-se, ao mesmo tempo, a ela; e de desidentificação com a ideologia hegemônica, levando o sujeito a se identificar com uma FD contra-hegemônica (PÊCHEUX, 2009).
8 Sobre a noção de esquecimento, ver Pêcheux (2009).

discurso contribui para uma visão limitada do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, pois converte a língua em um mero veículo de comunicação a serviço do mundo profissional⁹.

Outro ponto que chama atenção na leitura desses documentos é o fato de que sempre há destaque para o ensino de uma língua estrangeira (o inglês)¹⁰, em detrimento de outras (o espanhol, o francês, o italiano, o alemão etc.), o que nos induz a pensar que a LE a ser ensinada na escola deve ser aquela que tem destaque na sociedade capitalista e que, por isso, contribuirá mais rapidamente para a inserção dos estudantes em um ambiente profissional.

Assim, retomamos Celada (2008), em sua afirmação de que, na contemporaneidade, o ensino das línguas estrangeiras está submetido a um processo de instrumentalização, cujo enfoque é oferecer ao estudante uma ferramenta (a LE) que lhe capacite para atender as demandas mercadológicas, e não como um ponto de

9 Ver PCNEM (2000); PCN+ Ensino Médio (2002) e OCEM (2006).
10 Por ocasião da Lei nº 11.161/2005, a “Lei do Espanhol”, o documento das OCEM (2006) apresenta um caderno voltado para o ensino desse idioma. Mas, ainda assim, não há destaque para o ensino de outras línguas estrangeiras que seguem presentes no currículo de algumas escolas brasileiras (o francês, o italiano, o alemão etc.). Vale lembrar, também, que a última reforma da Educação Básica no Brasil (Lei nº 13.415/17) revogou a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, limitando-se a oferta obrigatória da LE ao inglês.

intersecção entre a subjetividade (desse sujeito que se submete à outra ordem discursiva) e a objetividade (a formação para atuar em uma sociedade capitalista).

O resultado é um ensino que serve apenas para que o aprendiz possa operacionalizar na língua do outro, conduzindo-o ao papel de mero reprodutor de conteúdos linguísticos, sem espaço para uma percepção crítica sobre os sentidos que atravessam a outra língua e que refletem a presença da exterioridade sobre o processo de constituição discursiva e funcionamento social da LE.

Contudo, embora o ensino de línguas estrangeiras no Brasil esteja vinculado à ideologia hegemônica, outros discursos poderão vir a constituir a prática docente, dada a determinação histórica do sujeito, o que poderá levar o docente a compreender de outros modos o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Pensando sobre isso, na próxima seção, refletiremos sobre o papel da memória afetiva nas aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE), como forma de resistência à lógica dominante. Para isso, partimos do entendimento de que a construção dessa rede de sentidos (a memória afetiva) se não provoca uma total ruptura, ao menos produz uma descontinuidade das práticas que levam à instrumentalização do espanhol na escola e corrobora para que a relação entre o sujeito-aprendiz e a língua estrangeira seja ressignificada.

A memória afetiva no ensino do espanhol: um caminho para a descontinuidade de práticas instrumentalizadoras

Diante do que já foi colocado, acreditamos ser possível redirecionar o trabalho com o espanhol na escola a partir da compreensão da língua para além da noção de sistema linguístico, concebendo-a como materialidade que se constitui com base na sua relação com a exterioridade.

Assim, é importante considerar o lugar do sujeito-aprendiz dentro do processo de ensino e aprendizagem sem desprezar aquilo que diz respeito ao outro¹¹, mesmo na Educação Profissional, em que, não raras vezes, os saberes do campo profissional/tecnológico se sobrepõem aos diferentes saberes das humanidades.

Nesse aspecto, acreditamos em uma relação professor-aluno pautada no diálogo aberto, na troca de saberes originado de suas vivências, em um processo, ao mesmo tempo, afetivo, reflexivo e crítico, que estimule no outro a vontade de ser mais. É o que pontua Freire (1996), em sua defesa de uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando.

11 Ao compreender a LE constituída discursivamente por atravessamentos da exterioridade, é preciso considerar o outro no processo de ensino-aprendizagem, levando para a sala de aula discussões que possibilitem reflexões sobre o funcionamento da língua a partir da vida em sociedade, isto é, sobre povos e culturas cujas práticas configuram os sentidos entrecruzados na LE.

Segundo o autor:

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. (FREIRE, 1996, p.11).

Mais adiante, Freire (1996) esclarece que a amorosidade necessária às relações educativas não é incompatível com a competência científica e o rigor pedagógico, e que o professor não deve abrir mão em seu trabalho, na sua visão de educador.

Partindo das considerações de Freire, e voltando o nosso olhar para o ensino do espanhol na Educação Profissional, foco deste estudo, pensamos que a superação do ensino baseado na instrumentalização da língua dar-se-á a partir de práticas escolares apoiadas em saberes que o sujeito-aprendiz já traz consigo, em relação à LE. O que chamamos de memória afetiva.

Nesta discussão, vinculamos a noção de memória “à existência histórica do enunciado no interior de práticas

discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, p. 105-106), o que nos faz pensar sobre o papel do professor na abertura de um espaço para a produção de memória nas aulas de LE.

A memória também se associa à dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (SERRANI, 2002), o que aponta para o modo subjetivo como o sujeito-aprendiz vai se identificar com essa nova discursividade e posicionar-se a partir daí.

No caso do espanhol, pensar sobre a memória afetiva remete a uma rede de sentidos que costuma ser acionada pelos estudantes brasileiros na representação dessa língua¹², e que consideramos essencial para a desinstrumentalização desse ensino, pois a memória afetiva é o elemento que nos permitirá observar aquilo que o aluno tem a dizer sobre o outro e sobre si mesmo. Então, a língua espanhola deixa de ser uma ferramenta para capacitação profissional para tornar-se o campo simbólico capaz de nos revelar questões identitárias.

A mobilização da memória afetiva na aula de E/LE também é capaz de descortinar outros sentidos da cultura hispânica, especialmente quanto à constituição de seus povos, indo além do que a indústria cultural impõe, de forma muitas vezes estereotipada. Nesse processo, o

12 A rede de sentidos constitutiva da memória do sujeito-aprendiz diz respeito ao que ele já conhece e se identifica na LE: autores da literatura hispânica, personagens de romances, novelas, filmes e séries, ídolos da música pop, ícones da moda, dos esportes etc.

sujeito-aprendiz poderá, através do incentivo à criticidade pelo professor, estabelecer um diálogo com esse outro, de modo a afetar a sua própria identidade.

Ao permitir o contato com o outro, com aquilo que soa estranho (DE NARDI, 2009), a língua espanhola se constitui como lugar privilegiado desse processo discursivo, pois, ao demarcar diferentes territorialidades, coloca o sujeito-aprendiz frente a realidades que podem ser tão díspares quanto parecidas com a sua, afetando a sua posição.

Desse modo, sustentamos que o trabalho com a memória afetiva na aula de espanhol é capaz de romper com as práticas que partem da compreensão da língua enquanto mero instrumento de qualificação de mão de obra, para sugerir-las a partir da relação língua x sujeito.

Considerações finais

Neste estudo, vimos que, ao reduzir a língua espanhola a um estudo instrumentalizado, reflexo de um discurso educacional construído a partir da ordem capitalista, o professor contribui para o apagamento do sujeito-aprendiz da Educação Profissional, em específico, no processo de ensino e aprendizagem dessa língua e, conseqüentemente,

das questões que envolvem o seu modo particular de se assujeitar à outra língua.

Indo de encontro a essa lógica, destacamos que o trabalho com a memória afetiva, ao estimular a compreensão crítica da realidade, contribui para um ensino de LE enquanto um processo que possibilita não apenas o desvelamento de sentidos sobre o outro, mas também da posição do sujeito-aprendiz, podendo levar à ressignificação do seu lugar no mundo.

A partir das questões levantadas neste texto, sob o embasamento teórico da Análise do Discurso de linha pecheuxtiana em diálogo com autores de áreas afins, como Mészáros (2008) e Freire (1980, 1983, 1996), buscamos contribuir com a defesa de um ensino de língua espanhola como um processo mais amplo, construído sob a perspectiva da coletividade, capaz de acolher o sujeito-aprendiz e envolver diferentes povos e culturas naquilo que têm de mais genuíno, em substituição ao olhar, muitas vezes, estereotipado do discurso hegemônico.

Nesse sentido, partimos da concepção da língua como prática social, sob a determinação histórica dos sujeitos, para reafirmar que o ensino do espanhol na Educação Profissional, ainda os documentos oficiais o direcionem para a reprodução do discurso hegemônico, é, também, passível de equívocos, abrindo espaço para a constituição

de outros sentidos. Finalizamos as discussões propostas para este estudo, com a perspectiva de avançarmos nesse sentido através de outras leituras e olhares sobre o ensino-aprendizagem da LE na Educação Profissional.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL-UNICAMP, v. 19, p. 25-42, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2002. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. Brasília: MEC, 2000.

CELADA, Maria Teresa. O que quer, o que pode uma língua: língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, Santa Maria, v. 37, p. 37-56, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Tradução de Patrícia C. Ramos Reuillard. São Carlos/SP: EduFSCar, 2009.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. **Revista Desenredo**. Passo Fundo, v. 5, n. 2, p.182-193, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Centauro: 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Projeto de pesquisa: A aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso. Porto Alegre: UFRGS/ Instituto de Letras, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3 ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 4 ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2009.



CAPÍTULO 11

**SOMOS LATINO-
AMERICANOS?
REFLETINDO SOBRE
A LATINIDADE EM
CONTEXTOS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESPANHOLA**

SOMOS LATINO-AMERICANOS? REFLETINDO SOBRE A LATINIDADE EM CONTEXTOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Elaine dos Santos Sgarbi

Edvânia Medeiros de Omena

Introdução

Vivemos em um país de grande extensão territorial e com quase todas as suas fronteiras que se limitam com países hispano falantes, uma vez que quase todos os países que fazem fronteira com o Brasil (com exceção da Guiana, Guiana Francesa e Suriname), possuem o espanhol como língua materna. Pela semelhança existente entre o português

e o espanhol, há sempre a falsa ilusão de que a comunicação e a interação entre os brasileiros e os povos dos países vizinhos se dão de maneira simples, já que o espanhol é uma “língua fácil”. Por vezes, o/a estudante brasileiro/a não dá a devida importância ao aprendizado da língua espanhola por ser algo que se assemelha à sua língua materna. Porém, essas afirmativas são desmitificadas quando há a necessidade de se comunicar de fato nessa língua adicional¹.

Aprender uma língua adicional pode ser um grande desafio para qualquer pessoa. Por diferentes razões, sejam elas de cunho formal, afetivo, de falta de tempo e de dedicação. Ser fluente em uma língua é um objetivo que poucos conseguem alcançar, pois não se trata simplesmente de falar e compreender o que foi dito, mas sim ser capaz de interagir e de usar a língua com a funcionalidade adequada para cada situação, compreender suas simbologias, seu contexto sociocultural e perceber as ideologias presentes nela.

Revuz (1998 *apud* SOUZA *et ali*, p. 146, 2016) afirma que a língua, além de ser um objeto intelectual, também é um objeto de prática que por si só é bastante complexa, o que corrobora a afirmação de que a expressão oral é a parte mais difícil de se adquirir, pois exige

¹ Adotaremos o termo “língua adicional” em vez de “língua estrangeira”, uma vez que a palavra “estrangeiro/a” dá a ideia de algo que não nos pertence, que é algo estranho e de fora. Quando tratamos uma língua como “adicional” priorizamos o acréscimo de uma ou mais línguas ao repertório de construção cultural do aprendiz, integrando-o dentro da sociedade contemporânea (SCHLATTER & GARCEZ, 2012).

constante uso e domínio da língua como um todo. A prática da expressão oral muitas vezes torna-se difícil por ser uma atividade que necessita do “outro” para que haja interação e comunicação. Dessa forma, para que a comunicação e a interação aconteçam, não somente o linguístico deve ser levado em consideração. Fatores extralinguísticos também são essenciais para o desenvolvimento da prática oral, especialmente aqueles que levam em consideração a realidade do/a aprendiz e o contexto no qual está inserido/a. Autores como Pinilla Gómez (2004) e Thornbury (2005) discorrem sobre a importância do desenvolvimento da expressão oral para a aprendizagem de uma língua adicional e ressaltam que a interação e os fatores extralinguísticos são condicionantes e propulsores para a produção de textos orais.

Podemos considerar que um motivo que influencia e contribui para o “fracasso” no ensino-aprendizagem de uma língua adicional é o fato de que, em contextos de sala de aula, muitas vezes, apenas os aspectos gramaticais e/ou estruturais são levados em consideração. Muitas vezes os aspectos culturais do/a aprendiz e da língua aprendida, que são essenciais para ir muito além da aquisição das estruturas de um código linguístico, são ignorados. Aprender uma língua requer a construção de sentidos significativos através da realidade de quem aprende e sobre o que se aprende (JORDÃO, 2006).

Dessa forma, torna-se muito mais significativo aprender uma língua adicional quando se leva em conta o desenvolvimento concomitante de um pensamento crítico

sobre quem fala, de onde se fala e de onde vem a língua objeto de estudo. Considerar esses contextos faz com que os atores sociais que a estudam sejam transformados pela nova compreensão e percepção do mundo, mas sem deixar de lado o contexto no qual eles estão inseridos, respeitando suas identidades. Estudar uma língua adicional é despertar em quem fala, a consciência da fala, o lugar de fala, a origem da língua, a história dos povos que dela fazem uso.

Apoiando-nos na ideia de que língua é poder e considerando que os usos da língua muitas vezes estão permeados pela colonização do espaço, dos corpos e da mente, surge a correspondente necessidade de decolonização do modo de pensar, ver a si mesmo e conceber o mundo, imposto pelos colonizadores (WALSH, 2005). Emerge a necessidade de trazer para o ambiente da sala de aula a possibilidade de o/a aprendiz não ser apenas um mero receptáculo de regras linguísticas, mas sobretudo poder ser um ator social que compreende, age e se autodetermina, conforme suas escolhas existenciais.

Com a perspectiva da decolonialidade como base teórica, começamos a sentir a necessidade de trabalhar o ensino-aprendizagem da língua espanhola de maneira insurgente, trazendo olhares “outros” sobre aspectos culturais dos países hispano-falantes que fossem além do livro didático, o qual, em sua maioria, traz uma visão eurocentrada, com ênfase na Espanha e “silenciando” os países latino-americanos, fazendo com que cada vez mais os/as discentes

não se sintam pertencentes a esta realidade geocultural e considerem o Brasil um país à parte e não pertencente à América Latina.

Traçaremos no decorrer do texto nossas experiências e reflexões em busca de uma identidade latino-americana², através de dois projetos desenvolvidos no Instituto Federal de Alagoas, com o objetivo não só de desenvolver a expressão oral em língua espanhola, mas também refletir criticamente com nossos/as discentes sobre o nosso espaço cultural e intercultural, promovendo momentos de escuta, de afirmação de lugar e de (des)construção.

Em busca da identidade latino-americana e o ensino-aprendizagem através da cultura

Entre 2017 e 2018, desenvolvemos no Instituto Federal de Alagoas/*Campus* Maceió um Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) intitulado **“Somos todos latinos: o desenvolvimento da conversação em língua espanhola por um viés transcultural”**, no qual ofertamos oficinas para um grupo de discentes dos cursos

2 Aqui abordamos a identidade latino-americana levando em consideração a sua pluridimensionalidade e assumindo que não nos limitamos a fronteiras territoriais ou heranças genéticas, mas sim nos debruçamos sobre o modo sociocultural e histórico do sul global a partir do ponto de vista cultural.

superiores tecnológicos de Gestão de Turismo e Tecnologia em Hotelaria com o objetivo de desenvolver a expressão oral em língua espanhola e trabalhar questões culturais dos países latino-americanos. Nosso objetivo inicial era promover uma aproximação cultural, haja vista que os/as estudantes, ao começarem a desenvolver seus estágios profissionais, lidam diretamente com clientes estrangeiros e, em sua maioria, sul-americanos pelo fato de Maceió ser um grande destino turístico para este público.

As oficinas foram ofertadas em turno contrário ao dos/das estudantes e a participação era voluntária para aqueles/aquelas que quisessem e pudessem participar. Nas primeiras oficinas, fizemos um diagnóstico por meio de um questionário para tentar compreender as visões sobre a América Latina e o que se sabia sobre ela. Mesmo com o título do projeto afirmando que somos latino-americanos, durante o desenvolvimento da pesquisa percebemos que entre os/as estudantes havia um grande desconhecimento sobre os países latino-americanos, além de percebermos um não pertencimento a este espaço geocultural. Ouvimos frequentemente frases como: **“o Brasil e os países América Latina”** ou **“os brasileiros e os latinos”**. Isso despertou em nós a necessidade de explorar a educação intercultural (WALSH, 2009) e, principalmente, a questão da identidade latino-americana.

Por que, de maneira geral, o brasileiro não se sente integrante da América Latina? A colonialidade vem gerando por

séculos a percepção de que ser latino-americano³ é ser inferior, que o europeu ou o estadunidense são padrões a serem seguidos. Essas inquietações nos fizeram refletir sobre os termos *latino* e *latino-americano* e nos levaram a adotar a noção de *latinidade*, pois a América Latina não se resume unicamente a um território, a um espaço geográfico. A América Latina é uma reunião de tradições, variações linguísticas e étnicas que se misturam (IRINEU, 2011, p. 22). Segundo o autor,

a latinidade pode ser vista também como um princípio identitário de sujeitos que compõem uma sociedade interconectada e intercultural devido aos processos de globalização advindos das relações de comunicação nos últimos tempos. Pensar o ser (*sic*) nesta conjuntura é problematizar um sujeito cuja identidade se constrói no partilhar de signos culturais. (Ibidem, 2011, p. 52).

Brandalise (2008) também discute sobre latinidade trazendo o termo como o modo cultural e social de ser, pensar e agir dos povos tidos como latinos e têm sua identidade construída a partir de uma perspectiva híbrida e intercultural.

3 Durante as oficinas optamos pelo termo “latino-americano” em vez de “latino” após uma discussão com os/as discentes, haja vista que outros povos (italianos ou franceses, por exemplo) também adotam este termo por questões históricas. O termo latino-americano se aproxima mais à noção de pertencimento à América Latina.

Dessa forma, essa identidade se estende pelo território da América Latina por suas artes, religiões, crenças, modos de agir e de falar, entre outros.

Essa reflexão nos faz ir em busca de uma identidade latino-americana que por vezes desconhecemos ou não cremos ser pertencentes a ela. A grande extensão territorial do Brasil é um dos fatores para que a maioria dos brasileiros não se sinta latino-americana. Muitos não possuem a vivência da fronteira com os países vizinhos, o que torna cada vez mais distante o sentimento de pertença. Outro fator que contribui para a não identidade latino-americana é a barreira linguística, pois não possuímos o espanhol como língua materna.

Em relação à cultura, compreendemos que ela não é concebida como um produto, mas sim como um processo na formação de um indivíduo. E a cultura que nos perpassa tem raízes em uma visão de mundo eurocêntrica que influencia até o modo como pensamos sobre nós mesmos. O indivíduo se vê sob um espelho projetado para refletir as necessidades do sistema social, político e econômico em que está inserido. Modificar esse processo só é possível quando existe um elo “entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, que aponta para o entrelaçamento entre cultura e práticas discursivas” (FABRÍCIO, 2006, p. 57).

Buscar uma identidade latino-americana foi possível por meio de um caminho “outro”, com possibilidades de diálogo entre as culturas à luz da interculturalidade crítica, partindo

do sul global, da realidade alagoana para as outras realidades, que vai muito além da sala de aula. Segundo López (2007, p.25), “falar de interculturalidade supõe situar-se em uma visão política distinta de caráter pluralista que revisa e reinterpreta o político, o social, o étnico, o cultural e o linguístico”. Esse processo não foi fácil, pois os/as estudantes de Gestão de Turismo e de Tecnologia em Hotelaria esperavam conhecer apenas a parte turística dos países latino-americanos e se surpreenderam quando perceberam que os temas discutidos nas oficinas seriam mais profundos e complexos.

Segundo Walsh,

mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’, e de uma sociedade ‘outra’, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política. (WALSH, 2006, p. 21).

Para explorar as múltiplas realidades e transgredir os temas tidos como apenas turísticos e comerciais, apoiamo-nos na transculturalidade, que compreendemos como o entrelaçamento entre culturas para a produção

de sentidos. Para Welsch,

A abordagem transcultural teria como ponto de partida o caráter interligado das culturas como condição: culturas se interpenetram em combinações mutantes por natureza devido às migrações e turismo, aos sistemas de comunicação global, à interdependência econômica e à globalização da produção de bens. (WELSCH, 1994 *apud* SALOMÃO, 2015, p. 377).

Conduzir o ensino-aprendizagem da língua espanhola com uma abordagem transcultural demonstra grande complexidade, uma vez que não consideramos um sujeito como monolíngue ou monocultural, mas sim como um sujeito plurilíngue e pluricultural, que está exposto a diversas culturas ao mesmo tempo, sejam pelos meios de comunicação, pelo mercado de trabalho, pelas redes sociais, pela televisão, mas, de todo modo, submetido a uma colonialidade que dificulta, ou até mesmo, o impede de ver para além do mercado de trabalho, do modo capitalista de produção, do mundo líquido (BAUMAN, 2013), pós-moderno, da utilidade material e utilitário do conhecimento.

Trazendo essa noção de transculturalidade para o contexto brasileiro, percebemos no cotidiano da sala de

aula de língua espanhola que não há o entrelaçamento e a busca de uma identidade latino-americana. Geralmente, quando se discute o tema cultura, surge a ideia de homogeneidade cultural que traz consigo uma relação de poder, pois enfatiza-se a cultura espanhola, fator que pressupõe dominação e colonialidade. A América Latina torna-se invisível diante do/a aprendiz brasileiro/a, fazendo com que haja um distanciamento identitário. Afinal, ser brasileiro é ser latino? O Brasil pertence à América Latina apenas geograficamente?

Por isso, faz-se necessário conhecer e compreender, caminhando por um viés crítico, a cultura dos países latino-americanos para perceber que o Brasil está sim inserido dentro da América Latina e que não é apenas um país isolado no “mar espanhol”. O ensino da língua espanhola numa perspectiva transcultural contribui para o exercício da cidadania, pois faz com que os atores sociais saiam de sua zona de conforto e confrontem os ideais estereotipados e folclóricos sobre os falantes nativos da língua espanhola, proporcionando uma reflexão sobre os problemas essenciais da sociedade como um todo, seus conflitos, suas assimetrias de identidade e suas variedades linguísticas, o que contribui para a construção de um patrimônio cultural comum.

Oficinas de conversação em língua espanhola como estratégia de promoção da transculturalidade

Como já citamos na seção anterior, começamos o nosso percurso em busca da noção de latinidade no projeto PIBIC nos anos de 2017 e 2018. Após analisar os dados coletados, percebemos que, apesar das oficinas, ainda era perceptível o não sentimento de pertença à América Latina. A partir dessas reflexões sobre a identidade latino-americana, iniciamos um novo projeto intitulado **Transculturalidade e linguagem – refletindo sobre latinidade em contextos de ensino-aprendizagem de língua espanhola** no período de 2018 a 2019. Tomamos como objetivo aprofundar as discussões do projeto anterior e, da mesma maneira, tivemos como sujeitos participantes estudantes voluntários/as dos cursos superiores tecnológicos de Gestão de Turismo e Tecnologia em Hotelaria. As oficinas de conversação em língua espanhola aconteciam quinzenalmente para discutir variados temas para possibilitar aos/às discentes uma visão panorâmica e transversal da América Latina, promovendo a criticidade, a reflexão e o rompimento de barreiras culturais e estereotipadas.

Para a coleta dos dados, registramos e acompanhamos a percepção dos/as estudantes através da aplicação de três questionários aplicados em momentos diferentes durante as oficinas. Optamos pela entrevista anônima, através de

nomes fictícios, e semiestruturada baseadas em Gomes (2009, p. 12) quando diz que “na pesquisa interpretativista a produção do conhecimento é feita via linguagem e a linguagem é também seu objeto de estudo para interpretar a subjetividade do fenômeno”. Dessa forma, foi possível registrar e interpretar diferentes fases do processo de construção do conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos.

Infelizmente, não conseguimos manter o grupo do projeto anterior, pois muitos estavam em processo de finalização do curso, mas alguns/algumas estudantes conseguiram participar dos dois projetos. Para evitar ao máximo essa não continuidade, optamos pela participação prioritária de discentes dos 2º e 3º períodos porque nos períodos finais os/as discentes costumam conseguir estágio e abandonam as oficinas por falta de tempo.

Para abrir o ciclo de oficinas aplicamos o primeiro questionário para tentar obter um diagnóstico da percepção do grupo sobre os temas cultura, identidade e latinidade, bem como para traçar um panorama sobre o que cada participante pensava sobre seu nível de expressão oral em espanhol. Todos os questionários foram respondidos virtualmente através do Google docs. Decidimos usar essa ferramenta porque acreditamos que seria mais prática para tabular e interpretar os dados, não geraríamos gasto de papel e os/as discentes poderiam responder utilizando seus próprios celulares. Para responder aos questionários, cada participante teve que criar uma “identidade secreta” que era inserida todas as vezes que

um questionário era lançado. Essa metodologia se deu para que os sujeitos envolvidos se mantivessem no anonimato, entretanto, nós pesquisadoras, poderíamos acompanhar qualitativamente e longitudinalmente o desenvolvimento individual.

As oficinas foram planejadas por temas para possibilitar aos/às discentes uma visão panorâmica sobre a América Latina, vários países e regiões eram abordados em um mesmo encontro para que a ideia de unidade e totalidade fosse explorada e que os/as estudantes pudessem compreender a América Latina e não apenas um país ou outro. Nossas oficinas começaram com 20 participantes e ao fim do ciclo tínhamos 16 participantes.

Utilizamos diversas ferramentas tecnológicas e multimodais para estimular as discussões durante as oficinas, tais instrumentos dinamizaram os encontros e proporcionaram aos/às participantes diversas experiências de interação em espanhol e reflexão sobre onde estamos e quem somos no que tange ao tema latinidade. Outra metodologia incluiu o convite a latino-americanos de outros países para participarem das oficinas através de rodas de conversa. Nesses encontros fizemos questão de não exaltar o “nativo da língua”, mas sim focamos na troca de experiências sobre seus países de origem, seus costumes, hábitos alimentares, turismo, política, economia, bem como discutir temas como choques culturais e percepções entre seus lugares de origem e suas diferentes maneiras de interpretar o mundo.

Também tivemos a oportunidade de trazer para nosso grupo uma convidada que residia em território de fronteira (Brasil, Argentina e Uruguai), o que nos proporcionou a discussão de temas transversais observando as culturas local e global. Os/as participantes convidados/as tiveram o cuidado de sempre fazer um comparativo com o contexto brasileiro, estimulando os/as discentes a interagirem expressando-se na língua espanhola. Fazendo desses momentos uma oportunidade de intercâmbio linguístico-cultural para que tais conhecimentos sejam aplicados posteriormente nos momentos de estágio e no mercado de trabalho dos/das futuros/as profissionais das áreas de turismo e hotelaria e, conseqüentemente, que os/as aprendizes consigam aplicar tais conhecimentos em suas vidas.

Ao longo das oficinas, temas como “¿Cómo nos ven nuestros hermanos?”, “¿Por qué latino?”, “Nuestras raíces: los afrodescendientes”, “Nuestras raíces: los pueblos originarios” e “Nuestras fronteras” foram abordados para gerar a discussão de assuntos pouco (ou nunca) abordados nos materiais didáticos, para provocar o estranhamento daquilo que não era, até então, conhecido, mas que, com a convivência, gera a empatia e a educação intercultural. Para explicitar o processo de coleta dos dados, descreveremos abaixo sucintamente como os encontros aconteceram.

- Oficinas 1 e 2: “¿Cómo nos ven nuestros hermanos?”

Nesta oficina trabalhamos a visão que o outro

tem em relação a nós brasileiros, pois o comum é sempre trazer a nossa visão para quem é de fora. Trabalhamos com a leitura do texto “**Como os espanhóis nos veem**” e com um vídeo gravado na cidade de Salvador no qual brasileiros respondiam perguntas sobre a Argentina. A cada pergunta, os voluntários eram instigados a responder de acordo com seus conhecimentos prévios e depois assistimos às respostas dos baianos.

Já no segundo encontro trabalhamos com o vídeo “*Qué me gusta en Brasil*”, em que uma estudante argentina residente no Brasil conta sobre os hábitos diferentes entre os dois países. Depois houve um debate sobre o tema. Também realizamos uma atividade com um mapa da América Latina e seus principais pontos turísticos para que os/as participantes pudessem se localizar geograficamente, haja vista que essa foi uma dificuldade do grupo. Para finalizar o encontro, trabalhamos com a música *La Gozadera*, que traz um convite para unificação latino-americana em seus versos.

Os voluntários mostraram-se muito envolvidos nas atividades relatando sobre o conhecimento e/ou desconhecimento de informações contidas na música sobre os países em pauta. Também foi discutido que o ritmo caribenho da música também se aproxima dos ritmos que escutamos no Brasil, coisa que há alguns anos não era possível porque tais ritmos não se popularizavam em territórios brasileiros.

- Oficina 3: “¿Por qué latino?”

Neste encontro trabalhamos com o vídeo “**Os Brasileiros são Latinos?**”. Nele, uma brasileira faz uma reflexão sobre se o brasileiro se reconhece como latino-americano e depois realizamos um debate referente ao tema. Os/as aprendizes mostraram-se bastante participativos/as, o que foi excelente para a reflexão crítica e prática da língua espanhola.

Outro vídeo que trabalhamos foi “*El país más y menos querido en Perú de Latinoamérica*”. Debatesmos o tema e questionamos os/as voluntários/as para estimular o diálogo em espanhol. Muitos países foram mencionados como os mais queridos: Argentina, Chile e Peru foram os mais citados. Dos países menos queridos apareceu a Venezuela. A justificativa é que esse país se encontra em crise política e não seria um lugar seguro para se visitar. Esse resultado nos levou à discussão sobre a crise política da Venezuela e suas implicações para o Brasil, bem como discutimos a barreira linguística entre os imigrantes venezuelanos em território brasileiro.

- Oficina 4: Convidado chileno

Recebemos nesta oficina um chileno que morou no Brasil por muitos anos e atualmente mora no Peru. A proposta do encontro era que o convidado pudesse falar um pouco de seu país natal, da sua vivência no Brasil e no Peru. Ele falou sobre os motivos que o incentivaram a

vir para o Brasil, comentou sobre as diferenças culturais entre os três países, as principais dificuldades enfrentadas por ele e o que mais o agrada em cada lugar. A roda de conversa foi bastante interessante porque os/as participantes fizeram muitas perguntas sobre aspectos culturais entre Chile, Peru e Brasil.

- Oficina 5 e 6: “¿Por qué latino?”

Nesta oficina retomamos o tema sobre a identidade latino-americano e porque nos intitulávamos assim. Relembramos o vídeo “**Os Brasileiros são Latinos?**” e toda a oficina se baseou na discussão desse tema. Foi bastante interessante ouvir relatos dos/as discentes falando que nunca tinham parado para pensar sobre o tema porque a América Latina parecia algo distante, mas que, por conta das oficinas, estavam começando a reconhecer-se como latino-americanos.

Já na oficina seis, trabalhamos com uma reportagem sobre como os latino-americanos são vistos nos Estados Unidos. Selecionamos alguns comentários de internautas referentes à matéria e os discutimos durante o encontro. Os/as participantes discutiam se concordavam ou não com os comentários e teciam suas opiniões sobre a reportagem e sobre o posicionamento dos internautas.

- Oficina 7: “*Nuestra fronteras*” (com convidada)

Nesta oficina tivemos como convidada a professora

Talita, do Instituto Federal de Alagoas/*Campus* Batalha. A convidada é natural do Rio Grande do Sul e nasceu e viveu por muito tempo em uma cidade que faz fronteira com a Argentina e o Uruguai. Ela nos trouxe inúmeras informações sobre as fronteiras Brasil-Argentina e Brasil-Uruguai. Mostrou ao grupo alguns vídeos referentes às fronteiras e como se dá o movimento de entrada e saída entre esses países. Também foi apresentada aos/às alunos/as a cultura do gaúcho em comparação com à cultura do *gaucho* uruguaio e argentino.

Durante a oficina, Talita preparou um Mate – bebida típica do Rio Grande do Sul, Argentina e Uruguai –, mas totalmente fora da cultura do nordeste, o que gerou discussão do que significa essa bebida para a formação social e cultural dos países em pauta. Alguns estereótipos foram discutidos e desmistificados durante essa oficina, pois os/as participantes pouco conheciam sobre o tema e o que conheciam era o que a mídia mostrava. Na oficina discutimos sobre temas culturais globais e locais, pois a convidada além de relatar sobre sua vivência entre os três países, comentou sobre choques culturais entre o Sul e o Nordeste do Brasil, haja vista que ela se mudou para Alagoas recentemente e muitas pessoas a tratavam como uma “estrangeira”.

- Oficina 8: “*Nuestras raíces: los afrodescendientes*”

Nesta oficina trabalhamos o vídeo “¿*Por qué*

no hay negros en Argentina?”. A atividade foi dinamizada com a ajuda da ferramenta PlayPosit para gerar a discussão durante o vídeo. Após, foi trazido para o grupo a biografia da poeta peruana Victoria Santa Cruz que é reconhecida como uma das principais figuras afrodescendente da América Latina. Assistimos um vídeo de uma garota equatoriana negra interpretando o poema “*Me gritaron Negra*”, de Victoria Santa Cruz. Os/as discentes puderam conhecer algumas palavras de origem africana que são usadas tanto no espanhol quanto no português.

- Oficina 9: “Nuestras raíces: los pueblos originarios”

Pedimos aos/às participantes, através do grupo de WhatsApp do projeto, que pesquisassem sobre uma lenda indígena latino-americana para que apresentassem ao grupo. Os/as voluntários/as contaram em espanhol sobre as lendas indígenas que encontraram. Essa atividade foi importante porque, até então, os/as discentes não tinham conhecimento sobre lendas indígenas que não fossem brasileiras.

Trabalhamos com o vídeo “*Los 5 países más indígenas de Latinoamérica*” seguido de um debate sobre o tema. Além disso, assistimos um vídeo sobre Macchu Picchu (Peru) e *Los Mayas* (México e Guatemala). Discutimos sobre a influência dessas civilizações na sociedade contemporânea, bem como pudemos refletir sobre

as dificuldades dos povos indígenas desde a chegada dos espanhóis e portugueses até os dias atuais.

Os participantes conheceram uma comemoração que existe em toda a América Latina, exceto no Brasil, que acontece no dia 12 de outubro: o dia “do descobrimento” da América. Debates sobre o que essa data significa para cada país latino-americano e para a Espanha. Também foi apresentada a ressignificação que vários países deram à data, trazendo à tona a identidade e reconhecimento das raízes indígenas. Como última atividade do dia, os participantes fizeram uma atividade sobre a Bandeira dos Povos Andinos (*Whipala*) e o que ela significa.

- Oficina 10: Convidada argentina

Recebemos neste dia uma convidada argentina que vive no Brasil há mais de 20 anos. A proposta da oficina foi conversar sobre as diferenças culturais entre países tão próximos. Ela nos contou quais foram as maiores dificuldades culturais e linguísticas que teve de enfrentar e as diferenças entre as festas no Brasil e na Argentina. Através da fala da convidada, pudemos perceber que, mesmo próximos territorialmente, Brasil e Argentina têm culturas muito diferentes.

- Oficina 11: Encerramento

Os voluntários foram estimulados durante toda a semana para escolherem músicas, poesias ou outra expressão artística para apresentar na oficina de encerramento. Durante

o encontro houve Karaokê, dança e leitura de poemas em língua espanhola.

Através de uma breve descrição das oficinas, podemos afirmar que, em um contexto intercultural e transcultural de ensino-aprendizagem, não se pode negligenciar a cultura particular do/a aprendiz e do/a professor/a, pois esta resulta também de suas experiências de vida. Logo, a sala de aula de uma língua adicional é um ponto de encontro de culturas pessoais (GONÇALVES, 2010). Sob essa ótica, buscamos desenvolver uma metodologia que possibilitasse aos/às participantes uma experiência intercultural durante as oficinas, a partir da exposição e abordagem de diversos elementos culturais, nacionais e estrangeiros, com o intuito de promover o diálogo e a escuta.

Discutindo sobre os dados da pesquisa, na primeira vez em que os/as participantes foram questionados se se consideravam latinos, uma única pessoa respondeu que não, mas também não explicou o porquê, um participante ficou em dúvida e os demais responderam positivamente, entretanto as justificativas foram de cunho geográfico ou histórico, ninguém se reconheceu latino-americano por questões culturais ou identitárias:

Luna: “Sim. Moro num país que faz parte da América Latina”

Negro Latino: “Sim, mais por

habitar na América do Sul, do que me identifico com os povos e a cultura latina”

Vaqueiro: “Sim e não, por que devemos pensar na questão de como está sendo relacionada sobre ser latino ou não, se encaixa-se na forma de está pertencendo e vivendo no continente ou não”

Os/as participantes também demonstraram no primeiro questionário que não tinham muito conhecimento sobre os países que compõem a América Latina ou que o conhecimento era superficial. Também se mostraram dispostos/as a conhecerem e aprenderem mais sobre o tema:

Negro Latino: “Nossa muito pouco, mas alguns atores, diretores, escritores, a própria música, acredito que conheça sim”

Roronoa Zoro: “não muito”

Vaqueiro: “Poucas coisas, quase nada, por exemplo a culinária da Argentina (churrasco), no Chile sobre os Incas, se não engano, de resto apenas isso que lembro”

Zarc: “Não, mas tenho muita vontade de conhecer algo mais sobre”

Podemos perceber que, no decorrer das oficinas, os/as participantes se referiam ao contexto histórico-colonial e linguístico, mas de maneira mais aprofundada, com domínio de suas opiniões sobre o assunto e não mais apenas repetindo conceitos e ideias pré-formatadas e erroneamente difundidas. Quando perguntados se há mais diferenças ou semelhanças entre o Brasil e os demais países latino-americanos tivemos as seguintes respostas:

Edite: “Há muitas semelhanças históricas e na linguagem, cada um com suas peculiaridades que os tornam únicos”

LunaM: “Ambos. São países que têm na sua história muitos conflitos e o sofrimento de seu povo. A diferença é que o Brasil ainda precisa entender e aprender com sua história”

Vaqueiro: “Há semelhanças do ponto de vista de origem, criação, forma de colonização mesmo sendo feitos por colonizadores diferentes e as diferenças são no cotidiano, porque o que nos outros países são considerados normais aqui no Brasil é considerado “errado”, e vice-versa principalmente no ramo político”

Ao final do ciclo de oficinas, aplicamos o último questionário com as mesmas perguntas do questionário

l e foi possível perceber respostas mais amplas, mais detalhadas e com mudança de percepção por parte dos/as participantes. Para Helena de Dhellos, por exemplo, a América Latina é “Um conjunto de países que tem em comum a construção de aspectos linguísticos e culturais”. Já para Vaqueiro:

Até o início do projeto entendia que era apenas os que falavam espanhol e aqui no Brasil, o português. Mas, após se iniciar vimos que a língua é uma das características, como também cultura, economia, colonização, e entende-se também que não são apenas os países da América do Sul, América Central e América do Norte também fazem parte.

A interpretação dos dados após o término das oficinas de conversação nos mostrou que houve a construção de um patrimônio cultural comum e uma aproximação transcultural. Entretanto, notamos que a questão identitária ainda precisaria de mais tempo para ser aprofundada e consolidada por se tratar de um processo longo de construção. Esse sentimento de não pertencimento à América Latina é algo enraizado em nossa formação cultural há séculos e ditado pelo padrão de poder mundial e hegemônico.

Essa modalidade insidiosa e duradoura de subjugação é sintetizada por Quijano quando diz que

Não se trata somente de uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, é uma relação exterior. Trata-se de uma colonização das outras culturas, ainda que sem dúvida em diferente intensidade e profundidade dependendo dos casos. Consiste, em primeiro lugar, em uma colonização do imaginário dos dominados. Ou seja, age na interioridade desse imaginário. Até certo ponto, faz parte dele⁴. (QUIJANO, 1992, p. 12)

O autor ainda vai além e define colonialismo como a forma pela qual os europeus estabeleceram “uma relação de dominação direta, política, social e cultural sobre os conquistados de todos os continentes” (QUIJANO, 1992, p.11). Foi dessa relação de poder colonial que surgiram as discriminações sociais que temos até hoje, como, por exemplo, o racismo e o preconceito contra os indígenas.

Considerações Finais

Educar é auxiliar as pessoas a se emanciparem, conhecerem de si e do mundo. Educar, linguisticamente, está para além do ensino gramatical e formal de uma língua, seja ela materna, seja ela adicional. Nesse desafio, a educação

4 Tradução nossa.

intercultural, o letramento crítico e a decolonialidade têm que estar presentes em todos os níveis de ensino-aprendizagem. Devem, pois, fazerem-se presentes no cotidiano da sala de aula, com vistas a um processo de desconstrução contínua de preconceitos, pensamentos e visão de mundo com raízes fortemente fincadas no sistema colonial que vitimou a América Latina durante séculos.

Nesse contexto, com intuito de despertar nos/as estudantes a consciência crítica quanto aos problemas culturais, sociais e históricos existentes, o resultado do projeto aponta para a possibilidade de promover a transformação de um grupo em relação à sua percepção sobre a América Latina, fazer o/a discente expressar-se sobre o que é ser latino-americano e conseguir refletir sobre a importância e a valorização da nossa cultura em detrimento da cultura europeia.

Conseguimos mostrar que a América Latina foi e é invisibilizada, o que nos impede de criar uma identidade latino-americana e, muitas vezes, ela não é construída porque os livros didáticos e os/as professores/as trabalham a partir de uma perspectiva europeia e distante da realidade do/a aluno/a. Não foi nosso objetivo desvalorizar a cultura espanhola, entretanto tentamos trazer à luz a importância de se conhecer e valorizar a própria cultura local e, dessa forma, compartilhá-la e entrelaçá-la com as culturas de outros povos (neste caso os demais povos

latino-americanos) que têm uma herança racial, social, política e histórica análoga. Só assim é possível haver a formação de uma identidade e se definir enquanto cidadão/cidadã e ter criticidade sobre as coisas que acontecem ao seu redor.

O ensino do espanhol através do viés transcultural surtiu efeito na aprendizagem porque os/as participantes refletiram sobre o lugar que a América Latina ocupa no mundo e se identificaram, a partir de então, como latino-americanos pertencentes ao povo brasileiro respeitando as particularidades e semelhanças dos demais países latinos.

Referências

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.

BRANDALISE, C. A ideia e concepção de “latinidade” nas Américas: a disputa entre as nações. In: ORO, A. P. (Org.). **Latinidade da América Latina: enfoques sócioantropológicos**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008, p. 21-59.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

GOMES, S. M. **As reflexões de uma professora de língua inglesa sobre as percepções do outro com**

relação a como tra (tar) balhar o erro no ensino de línguas. 2009. 197 f. Dissertação de mestrado - (Mestrado em Linguística Aplicada). PGLA, Universidade de Brasília, 2009.

GONÇALVES, M. N. **A importância da abordagem intercultural no ensino de francês.** 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29200/000775727.pdf?sequence=>>> Acesso em: abril 2021.

IRINEU, Lucineudo Machado. **Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas: uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut.** 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8289/1/2011_dis_lmirineu.pdf>. Acesso em: abril 2021.

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. **Tendências contemporâneas no ensino de línguas.** União da Vitória: Kaygangue, 2006, p.26-32.

LÓPEZ, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, Enric (org.). **Multiculturalismo y educación para la equidad.** Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

PINILLA GÓMEZ, R. La expresión oral. p. 879 - 897. In: GARGALLO, I. S.; LOBATO, J. S. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE).** Madrid: Sgel, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio. **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 11-20.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 2, p.361-392, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>> Acesso em: abril 2021.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ. Pedro. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em Inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SOUZA, F. M. de; SOUZA, A. L. de; GAMA, A. P. F. El rol de la mediación estratégica en las arenas de interacción para la potenciación del intercambio lingüístico-cultural. p. 145 - 171. In: SOUZA, F. M. de; ARANHA, S. D. de G. (Org.). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores**. Campina Grande: Eduepb, 2016.

THORNBURY, S. **How to teach speaking**. Essex: Pearson Longman, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, C. et al. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Universidad de Chile, 2009. Disponível em: <http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204.pdf> Acesso em: abril 2021.

WALSH, C. **Interculturalidad, colonialidad y educación**. Universidad Nacional de Colombia, 2005. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652/6095>> Acesso em: maio 2021.



CAPÍTULO 12

**LA ORALIDAD EN
CLASES DE ESPAÑOL
Y LOS PROYECTOS
DE ENSEÑANZA Y
EXTENSIÓN EN IFAP**

LA ORALIDAD EN CLASES DE ESPAÑOL Y LOS PROYECTOS DE ENSEÑANZA Y EXTENSIÓN EN IFAP

Thaynam Cristina Maia dos Santos

Introducción

La enseñanza de lengua extranjera en cursos técnicos de la red federal viene siendo objeto de estudios de muchas pesquisas en diferentes apartados y con muchas experiencias en el ámbito también de la extensión en IFAP. Con este artículo, se busca puntuar la importancia de la oralidad en un segundo idioma, como manera de motivar los profesores (con algunas ideas propuestas) a dar énfasis a la oralidad en las clases ayudando a los estudiantes en búsqueda de un mejor aprendizaje y hacer un relato de experiencia sobre los años de enseñanza a nivel medio técnico de la lengua española en el Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología de Amapá - IFAP.

La lengua española es uno de los componentes curriculares del Instituto Federal de Amapá desde 2014 y, a lo largo de este tiempo, se busca una concientización sobre la importancia de este idioma para el cotidiano de los estudiantes, pues, hasta entonces, a través de un diagnóstico hecho con las turmas que tenían tal componente, los chicos conocían solamente el componente lengua inglesa y para ellos sigue siendo raro que tengan que estudiar el idioma español.

Aprender un nuevo idioma requiere práctica y principalmente ganas/motivación para aprenderlo. Un joven aprendiente primeramente necesita saber la circunstancia de tener que estudiarlo para obtener más éxito en el proceso de aprendizaje y, entre otros factores, conocer la cultura del pueblo que habla este idioma es de extrema importancia. Un individuo que conoce mejor la cultura del otro es capaz de lidiar más fácilmente con esta.

Por esta asignatura estar más centrada en su instrumentalización que para la comunicación en la mayoría de los casos, la lectura e interpretación de textos suelen ser más valorados por los profesionales de lengua española, principalmente por la existencia del examen evaluativo ENEM. La gran consecuencia de esto es que el aprendiente no consigue comunicarse en una L.E con calidad. Es necesario sí, un componente más que permita el desarrollo de la competencia escrita y oral dentro y fuera del aula para evitar el desinterés de este estudiante y capacitarlo mejor

para las situaciones en contextos reales en este idioma, es decir, la real búsqueda e interés para *hablar* español.

Los estudiantes del campus *Macapá* siempre tienen una cierta resistencia cuando hablamos de este tema, ellos sienten miedo o vergüenza de intentar hacer uso de la oralidad en un nuevo idioma en clase. En observación a ellos, fue percibido que estos no tenían la dificultad para leer textos y hasta comprendían lo que era hablado despaciosamente en español, pero nada (o muy poco) lograban hablar. Por eso la importancia del profesor dar énfasis en la enseñanza de pronuncia siguiendo varios parámetros de motivación para ayudarlos a seguir queriendo aprender y a crecer personal y profesionalmente, comprendiendo la importancia de aprender un idioma y no solamente tenerlo como una simple asignatura que tienen que cumplir por ser algo obligatorio, como muchos piensan que debe ser.

Además de ser un punto importantísimo para lograr un mejor alcance de profesionalismo, pues en IFAP hay seis componentes que tienen en su currículo el español (“Redes de Computadores, Estradas, Alimentos, Edificações, Química e Mineração”), aprender un nuevo idioma abre la mente de una persona para nuevas oportunidades de crecimiento también en la vida personal.

Con esto, tenemos la ayuda de los proyectos de extensión, que nos permiten ir más allá de las clases en

aula y explorar más aun la creatividad y competencias de los aprendices para que la enseñanza de lengua española sea significativa para todos, que tiene como consecuencia positiva, la superación de las dificultades fonético-fonológicas que los aprendices tanto temen a la hora de estudiar una lengua extranjera.

Referencial Teórico

En elevación a los estudios sobre la motivación a través de la enseñanza aprendizaje de español a través de la oralidad y el proceso de construcción de los proyectos, este trabajo está basado en algunos autores como Cagliari (1978), Abad (2006), entre otros.

Bueno, la implementación de la lengua española en Brasil, tiene enfrentado grandes momentos de luchas y resistencias seguidos del visible no cumplimiento de la ley sobre la enseñanza de español en las escuelas públicas en el sistema nacional. Esta ley (11.161), que fue decretada por el Congreso Nacional y promulgada en agosto de 2005 por el presidente Luís Inácio Lula da Silva, dice:

Art. 1º O ensino de língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aulas do aluno.

A partir de ahí, tenemos la lengua española como un componente curricular del Instituto Federal de Amapá desde 2014, ampliando el conocimiento de idiomas de los alumnos con la oferta de más una asignatura.

La lengua española es el idioma oficial de la mayoría de los países vecinos de Brasil, y junto a la lengua portuguesa, es la lengua oficial del Mercado Común del Sur (MERCOSUL). La gran notoriedad que fue conquistada por esta lengua surge de la intensa relación social, política, económica y cultural que se tiene con los países de la América Española. Además, es la segunda lengua nativa más hablada en todo el mundo, siendo oficial en 21 países. De ahí, las justificativas para la enseñanza de español en Brasil sean tan importantes.

De acuerdo con ABAD (2006) con relación al objetivo de estudio de una segunda lengua:

El objetivo fundamental del estudio y del esfuerzo de adquisición de una segunda lengua es lograr que el estudiante E/LE pueda comunicarse, esencialmente para integrarse

al nuevo medio sociocultural. Este desafío le exige al estudiante enfrentar circunstancias simples o complejas de índole variada, que abarcan desde lo cotidiano de la sobrevivencia hasta la habilidad para desempeñarse en el medio académico o de su especialización profesional, en situaciones diversas, tales como la discusión de temas abstractos y la formulación de hipótesis. (ABAD, 2006, p.136).

A continuación, explica la importancia de aplicación de los contenidos de lengua española al contexto al cual vive el estudiante:

(...) no es importante para el estudiante E/LE conocer terminología gramatical del idioma, sino lo que puede comunicar con él. Estos contenidos de lengua deben funcionar aplicados en un contexto como un todo integrado. Aislar o separar un contenido de otro y de las habilidades comunicativas no facilita la adquisición de una nueva lengua, más bien la limita. En otras palabras, enseñar los contenidos de léxico, gramática o fonética independientes de las habilidades comunicativas resulta improductivo. (ABAD, 2006, p.139).

Es decir, de nada sirve la aplicación de los contenidos de manera aislada de la realidad de los aprendientes.

¿Los alumnos van a estudiar? ¡Sí! Pero no van a aprender los temas de manera que esto les sirva para la vida, sino apenas para la aprobación en la asignatura al final y esto no resulta, ni de lejos, significativo.

Por lo tanto:

Es interesante y motivador para el estudiante de lengua extranjera que el profesor E/LE ponga en contexto el contenido gramatical cumpliendo una función comunicativa elegida por él, ya sea en un diálogo o en una narración o descripción. Esta actividad resulta más conveniente que el uso de ejercicios que repiten habilidades mecánicas como, por ejemplo, completar espacios en blanco con artículos definidos o indefinidos. (ABAD, 2006, p.140).

Sobre el aprendizaje significativo, Ausubel (1976)
apud Palomino-Delgado-Valcarcel (2006):

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (AUSUBEL,

1976, *Apud* PALOMINO-DELGADO-VALCARCEL, 2006, p. 03).

Y a continuación:

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas meta cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience de “cero”, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. (AUSUBEL, 1976, *Apud* PALOMINO-DELGADO-VALCARCEL, 2006, p. 03).

Aprender un idioma extranjero va mucho más allá de aprender reglas gramaticales o memorizaciones. Se estudia

la cultura de un pueblo, sus costumbres. Como los alumnos de IFAP- campus *Macapá* no siempre tienen la oportunidad de estar en contacto con personas nativas como, por ejemplo, personas que viven en ciudades de frontera, encontramos a partir de ahí más una justificativa para que las clases de español tengan un máximo de aprovechamiento del uso de la oralidad mientras dure la clase. El profesor debe intentar ofrecer una metodología comunicativa al estudiante para que la adquisición sea la más eficaz posible. La falta de una estructura sólida para la enseñanza de lengua puede ocasionar como consecuencia, la formación de sujetos pasivos y poco productivos.

Sobre la adquisición de segundas lenguas:

El proceso de adquisición de una lengua tiene lugar en un contexto, al que atribuiremos genéricamente la calificación de un social: un medio o ambiente para el aprendizaje. El contexto social al que nos referimos incluye elementos personales y no personales. Habitualmente la adquisición de la primera lengua – lengua materna- si produce el contexto de familia, en contacto estrecho con la figura de unos padres, sobretodo de una madre, que transmiten su lengua a la vez que ofrecen cuidados fundamentales. En cuanto a la adquisición de una segunda lengua, muy a menudo si produce en un contexto

social de enseñanza y de contacto con los estamentos y medios de una comunidad, en una situación de coexistencia con la lengua familiar (migración y traslado a comunidades diferentes). También es frecuente el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza complementaria sin que ello suponga un contacto frecuente con hablantes de la lengua adquirida ni un conocimiento de la comunidad que la habla (aprendizaje de lenguas en el propio país). (PRESTON, 2000, p. 08).

A partir de eso vamos a exponer cómo es posible trabajar este proceso de adquisición de una segunda lengua a través de proyectos de enseñanza, extensión en búsqueda a la cualidad de la oralidad de los estudiantes.

Metodología

Además de la exposición de las experiencias en las clases con los estudiantes, para realizar y profundizar los estudios para este artículo, fue realizada una pesquisa con los alumnos de 2020 sobre la lengua española enseñada en IFAP, las experiencias y expectativas actuales sobre el estudio de idiomas, o sea, un viaje que va desde 2014 hasta la actualidad. Es importante aclarar que, debido a la pandemia del nuevo coronavirus en el mundo, los alumnos de

la pesquisa están con una metodología diferenciada - Educación Remota - que no es ni presencial (con la presencia permanente del docente a cargo de cada clase) y tampoco en línea todo el tiempo.

Proyectos de Enseñanza en IFAP

Los proyectos de enseñanza se refieren a las actividades que son, a menudo, trabajadas con los estudiantes en forma de dinámicas para mejorar la pronunciación en lengua española en las clases regulares.

Ejemplos de dinámicas utilizadas para la enseñanza de español en IFAP, campus *Macapá*

Al inicio de las clases de español, es importante que los estudiantes tengan algún contacto con la lengua, por eso es tan importante que el profesor hable en español lengua meta pues ellos necesitan escuchar para intentar reproducirlo. Sin embargo, casi todos estos estudiantes nunca tuvieron este contacto y se quedan avergonzados, por miedo del error e inseguridad. En otras palabras, características que limitan las personas a la confrontación con la sociedad. Para eso, es siempre bueno hacer uso de las actividades *rompehielo*, es decir, actividades que tienen como objetivo eliminar algunas de estas barreras mencionadas.

Vamos a algunos ejemplos de dinámicas:

- Explicar cómo se hace para presentarse en español;

Ejemplo:

- Hola, ¿Cómo te llamas? / ¿Cuál es su nombre?

Observación: mismo que ellos ya se conozcan no hay problema, pues ahora es diferente, ahora es en español, con sus nombres (pronunciación) en esta lengua.

- Necesitarás solamente de papeles pequeños y unos dulces (o cualquier otra cosa que sirva de premiación);
- Una hoja del papel A4 ya sirve para cuatro estudiantes, basta dividir y entregar a cada participante como en las imágenes 01 y 02.

Ilustración 1



Fuente: Archivo personal

Ilustración 2



Fuente: Archivo personal

¡A la práctica!

1. Con los papelitos en manos, el profesor debe orientarlos a dividir su hoja en nueve partes más pequeñas como en las siguientes imágenes 03 y 04, respectivamente.

Ilustración 3



Fuente: Archivo personal

Ilustración 4



Fuente: Archivo personal

2. A seguir, los animen a levantarse de sus pupitres y a salir por el ambiente a buscar nueve personas para conocerse.
3. Cada persona que uno conozca, debe escribir el nombre (de preferencia con los apellidos por si acaso hay personas con primeros nombres iguales) en un espacio de sus respectivos papelitos. Cada hoja de papel se quedará más o menos así, como en la imagen 05.

Ilustración 5



Fuente: Archivo personal

4. Finalizado y relleno todos los nueve espacios, los orienten a sentarse nuevamente en sus respectivos pupitres.
5. Profesor (a), busque la lista con los nombres de los alumnos y, enseguida, anuncie que va a empezar un bingo (pero con nombres y no números) y les presente las premiaciones.
6. Por fin basta ir llamando los diversos nombres, quién lo complete su tabla debe ir a recibir su premio después que gritar ¡bingo!, vale el que grite por primero.

Esta actividad es muy dinámica y por eso debe ser realizada, de preferencia, al fin de la clase. Es importante tanto

para el estudiante, que empieza a interaccionar en español con su interlocutor como para el profesor (a) que puede conocer los nombres más rápido y ya irse acostumbrándose.

Trabajando el léxico

Conocer a los léxicos aisladamente nunca fue exitoso para la práctica de un idioma, pero cuando lo ponemos de manera más dinámica y contextualizada, el aprendizaje fluye mucho mejor. Tenemos algunos ejemplos.

Léxico “*Las Profesiones*”

Una buena idea, después de presentar varias profesiones en español a los alumnos, es pedir para que ellos elijan una profesión diferente de las presentadas y lleven un objeto de trabajo. Cada estudiante debe presentar a los demás alumnos, algo sencillo sobre esta actividad laboral elegida y explicar para qué sirve tal objeto. Mismo que el alumno hable solamente 1 párrafo sobre la profesión, ¡no importa, ya está muy bueno! Lo importante es que lo presente en lengua española.

Ilustración 6: Semana de las Profesiones en IFAP



Fuente: archivos IFAP

Léxico “la Familia”

Hablar sobre la familia es un tipo de trabajo que requiere un poco más de cuidado. No por el vocabulario, sino porque algunos pasan por dificultades en su ámbito familiar y, a veces, no quieren presentar nada sobre o simplemente no quieren exponerlas.

Pero como es un contenido importante y necesario para el nivel básico de español, es bueno solicitar a los estudiantes que hagan un árbol genealógico de sus familias y dejarlos a voluntad si quieren presentar sus familias reales o familias ficticias.

Con eso, la clase se queda muy más divertida y tranquila. Cuando el estudiante se queda más tranquilo, suelen ser hasta más creativos. Hay alumnos que llegan a grabar videos con sus familias para la presentación, haciendo con que los miembros participen y hay otros que crean las familias con personajes famosos de series o dibujos animados. Lo que importa es que intenten hablar algo en español y mejoren el léxico cada vez más.

Léxico “Gastronomía”

Trabajar el léxico de las comidas típicas de los países hispanohablantes de manera diferente siempre es algo que anima a los estudiantes de español, pues tienen la oportunidad de conocer una cultura distinta de su país de origen, de conocer nuevas palabras y... ¿por qué también no tener la oportunidad de intentar hacer algunos platos?

Este es un trabajo que requiere algo más que pesquisa y diapositivas con imágenes de los platos. Para que todo lo vaya bien, es importante comunicar a los alumnos con antelación y dejar que ellos elijan los platos que les anime hacer, dependiendo del contexto de cada equipo de estudiantes y del trabajo propuesto. Las imágenes a seguir son de algunos trabajos hechos por equipos de estudiantes.

Ilustración 7: Presentación en la Semana de la Gastronomía Hispana 2014 de IFAP.



Fuente: Archivos IFAP

Ilustración 8: Presentación en la Semana de la Gastronomía Hispana 2015 de IFAP



Fuente: Archivos IFAP

Ilustración 9: Presentación en la Semana de la Gastronomía Hispana 2018 de IFAP



Fuente: Archivos IFAP

Ilustración 10: Presentación en la Semana de la Gastronomía Hispana 2019 de IFAP



Fuente: Archivos IFAP

PROYECTOS DE EXTENSIÓN EN IFAP

Si hay algo que sea importante y sirve para dar continuación para los alumnos de un idioma extranjero en las regulares clases de español, son los trabajos con proyectos de extensión, que van mucho más allá de las sencillas clases de gramática. Con esto, desde 2015 se busca alcanzar algo más en IFAP que proporcione a los estudiantes una experiencia cultural más motivadora y con abordajes más prácticas que les ayude con el idioma.

El proyecto ¡Viva México!, por ejemplo, fue uno de los éxitos en forma de trabajo ya realizado por alumnos del campus *Macapá*, realizado en casi toda la extensión de la biblioteca en el periodo de la Semana de Ciencia y Tecnología en 2015. Con la participación de 30 alumnos del curso técnico en edificaciones, fue posible compartir la experiencia sobre la cultura del país México

con el público interno y externo de IFAP, lo que garantizó un aprendizaje mucho más allá de los sencillos textos que fueron vistos solamente en clase, además de aprovechar los conocimientos previos que los estudiantes ya tenían (junto a los conocimientos del curso de edificaciones pues hicieron proyecto estructural para el montaje de todos los escenarios). El resultado fue animador e inolvidable para ellos. A seguir, tenemos algunas imágenes del proyecto y sus escenarios.

Ilustración 11: Proyecto ¡Viva México! en 2015



Fuente: Archivos IFAP

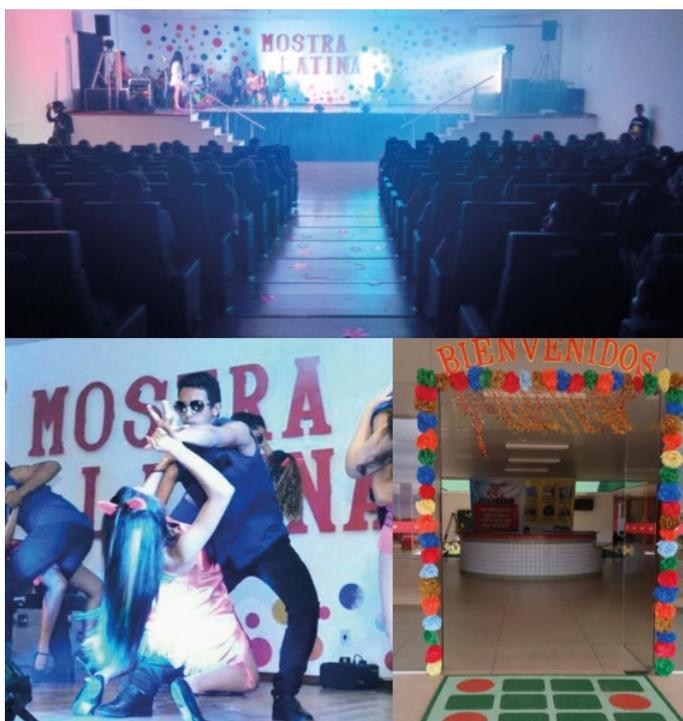
Con el éxito de este primer proyecto, fue posible hacer otros con diferentes turmas y también con la participación del público externo (otras escuelas). A ejemplo tuvimos la Primera *“Mostra Latina do IFAP”*, en 2016, con el objetivo de atraer a las personas que no conocían nada sobre lengua española y motivarlos a conocer esta cultura de un pueblo tan rico como los hispanohablantes. Además de hacer con que los alumnos no solo viesen el trabajo como siendo evaluativo sino también de ventajas para su futura vida laboral y académica.

Ilustración 12: Proyecto ¡Viva México! en 2015



Fuente: Archivos IFAP

Ilustración 13: 1ª Muestra Latina del IFAP en 2016

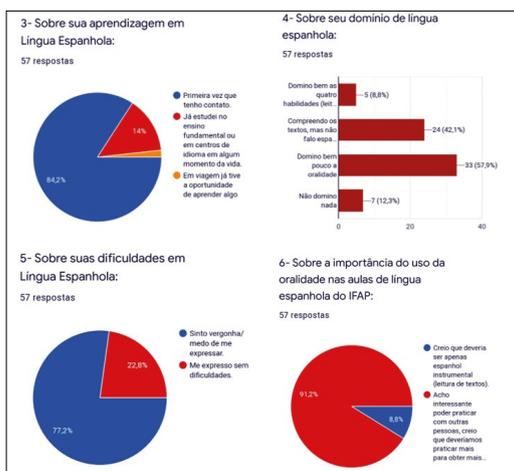


Fuente: Archivos IFAP

Resultados y Discusiones

Tenemos a seguir algunas informaciones y comentarios de los alumnos que, infelizmente, no pudieron participar de los proyectos debido a la imposibilidad de las clases presenciales a causa de la Pandemia, pero que mismo así pudieron tener la oportunidad de trabajar la oralidad en las clases en línea, estos resultados y comentarios fueron obtenidos a partir de la pesquisa realizada (en portugués) con los estudiantes de las clases remotas en 2020, donde es posible observar (a través de los gráficos abajo), los resultados positivos en trabajar la oralidad en las clases de español de IFAP mismo que el estudiante nada sepa de este idioma al principio.

Gráfico 1: algunas informaciones y comentarios de los alumnos que no pudieron participar de los proyectos



Fuente: archivos IFAP

A seguir tenemos algunos comentarios que hizo parte de la pesquisa con estos estudiantes sobre sus experiencias y expectativas:

Extracto 1

“O método de ensino por atividades é bastante produtivo, sinto que estou aprendendo”.

Extracto2

“A língua demonstrou ser bem interessante de se aprender e a prática ajuda muito nesse aprendizado.”

Extracto3

“Interessante, não havia tido o contato, espero aprender um pouco mais sobre a língua para saber o básico da fala e escrita.”

Extracto4

“Acredito que o estudo de língua Espanhola deve auxiliar o aluno para ter uma maior vastidão de oportunidades, tanto ao viajar, quando a um possível emprego fora do país”.

Extracto5

“Foi um pouco além das minhas expectativas e sem muitos problemas. Eu esperava que fosse apenas o estudo de gramática, o que torna o assunto desinteressante, mas a

combinação com a prática constante tornou muito mais dinâmico o ensino”.

Extracto6

“Tenho muita vontade de aprender espanhol, principalmente depois que conheci uma amiga mexicana, então espero aprender cada vez mais essa língua”

Extracto7

“A Língua espanhola está sendo ótimo no Ifap, com aulas práticas que ajudam muito no desenvolvimento e na aprendizagem do Idioma”.

Al analizar los gráficos creados a partir de la aplicación del cuestionario a los alumnos de español, fue posible observar que la mayoría (84,2%) estaba estudiando español en la escuela regular por primera vez o, en mi opinión, lo estudiaron, pero no con un abordaje comunicativo, ya que 42,1% afirmaron comprender los textos, pero no hablaban nada. Es decir, tuvieron contacto con el estudio de español instrumental. Por otro lado, 8,8% hicieron una auto evaluación y juzgaron dominar las 4 habilidades (leer, hablar, escuchar y oír), lo que les garantizó afirmaren que pueden expresarse sin dificultades.

Lo que llamó la atención fue, que mismo con 77,2% de los entrevistados teniendo vergüenza o miedo

de expresarse en otro idioma, casi todos los estudiantes (91,2%) afirmaron que es interesante poder tener la habilidad de expresarse en español con otras personas, o sea, es importante y útil a ellos. Como docente, pude percibir que realmente las actividades orales, aunque con resistencia de algunos alumnos (creo que de los 8,8% que afirmaron que solo el español instrumental bastaba para las clases), eran las actividades más productivas y motivadoras, pues les ayudaban a mirar más allá que una prueba de selección para hacer un curso en la universidad. Lograban soñar con hacer un intercambio, por ejemplo, y para eso, hay pruebas orales para los candidatos.

A partir de ahí, se queda cada vez más perceptible que resulta importante y satisfactorio el uso de una metodología comunicativa en las escuelas regulares para garantizar un aumento en la calidad de las clases de español y que eso puede ser hecho, mismo a pasos lentos, con las dinámicas diferenciadas y también con los proyectos de extensión.

Consideraciones Finales

En virtud de lo que fue presentado en las ideas y experiencias en el Instituto Federal de Ciencia y Tecnología

de Amapá – IFAP a lo largo de este artículo, fue posible percibir que es viable ir más allá de sencillas clases de español que buscan, en la gran mayoría de los casos, la instrumentalización del idioma. Por lo tanto, es bueno que el profesor busque siempre aumentar la calidad de sus clases con proyectos de enseñanza y extensión que se acerquen a la realidad de sus alumnos de manera a motivar y ayudar estos estudiantes a realmente hablen español. Es decir, buscar siempre trabajar la oralidad en clases regulares de lengua española independiente del nivel o modalidad de enseñanza al cual se encuentra el alumno.

Referencias

ABAD, M.; TODEDO, G. Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

Chile: Onomázein, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm >Accedido en 10/03/2021.

CAGLIARI, L. C. A fonética e o ensino de língua estrangeira. Campinas, UNICAMP, 1978.

PALOMINO-DELGADO, V. Enseñanza termo-dinámica: un

enfoque Construtivista. **II Encuentro de Físicos en la Región Inka**, 1996. Disponible en: <https://studylib.es/doc/269923/teor%C3%ADa-del-aprendizaje-significativo-de-david-ausubel-3>. Accedido en 20-04-2021

PRESTON, D. R.; YOUNG, R. *Adquisición de Segundas Lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros, S.L., 2000.

SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). **O Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.



CAPÍTULO 13

**ENSINO DE LÍNGUAS
PARA FINS ESPECÍFICOS
NO CURSO DE
GESTÃO DE TURISMO
DO IFAL-MACEIÓ:
REFLEXÕES SOBRE OS
COMPONENTES DE
LÍNGUA ESPANHOLA E
LÍNGUA INGLESA**

ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS NO CURSO DE GESTÃO DE TURISMO DO IFAL-MACEIÓ: REFLEXÕES SOBRE OS COMPONENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA E LÍNGUA INGLESA¹

Diana Gleise dos Santos Ferraz
Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa
Christiane Batinga Agra

Introdução

Maceió, capital do estado de Alagoas, é conhecida por suas praias de belezas incontestáveis, conseqüentemente é um dos destinos mais procurados por turistas nacionais e internacionais. Segundo o levantamento feito pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Turismo (Sedetur),

1 Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Pró-reitora de Pesquisa do Instituto Federal de Alagoas (PRPI/IFAL) por viabilizarem a execução financeira desta pesquisa.

em 2018, o estado teve um aumento de 83,2%, em comparação ao ano de 2017, de turistas estrangeiros. Esse dado está relacionado com o trabalho de promoção e divulgação do *Destino Alagoas* em países como a Argentina, Paraguai, Chile e Uruguai.

Devido a essa demanda turística do estado, o Instituto Federal de Alagoas, *campus* Maceió, oferta desde 2009.2 o curso tecnólogo de Gestão de Turismo. O curso tem a duração de 5 semestres e tem como objetivo preparar profissionais para exercer atividades no âmbito do planejamento turístico, agenciamento de viagens, transportadoras turísticas e consultorias voltadas para o gerenciamento das políticas públicas e para a comercialização e promoção dos serviços turísticos.

A grade curricular do curso em Gestão de Turismo contempla os componentes curriculares língua espanhola e língua inglesa em todos os semestres, contudo, desde a criação desse curso não foi realizado nenhum estudo acerca das necessidades de usos dessas línguas para o futuro profissional de Gestão de Turismo. A partir dessa problemática, observou-se a necessidade de compreender as especificidades dos usos das línguas espanhola e inglesa dentro dos contextos acadêmico e profissional com a finalidade de contribuir para que os professores de línguas que atuam nesse curso reflitam sobre as reais necessidades dos estudantes.

Diante disso, temos como objetivo realizar um levantamento das reais necessidades de uso das línguas espanhola e inglesa para o curso de Gestão de Turismo. Para alcançar este objetivo, esta pesquisa buscou triangular os dados com base na teoria de análise de necessidades de Hutchison; Waters (1987) e Dudley- Evans; St John (1998) a partir das perspectivas das pessoas que estão relacionadas com essa área de gestão de turismo, a saber: turistas estrangeiros, estudantes e professores línguas do curso de gestão de turismo do IFAL *campus* Maceió.

Ensino para fins específicos e análise de necessidades

O ensino instrumental de línguas surgiu na década de 70 no Brasil e era voltado para o ensino de francês (RAMOS, 2005). A consolidação dessa do ensino instrumental no país ocorreu a criação do “Projeto Inglês Instrumental” pela professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, então coordenadora do Programa de Linguística Aplicada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O projeto originou-se após a percepção de que os alunos necessitavam realizar leituras de textos acadêmicos em inglês para áreas específicas. Inicialmente o projeto foi desenvolvido junto às universidades brasileiras voltado para capacitação de professores de inglês que não se sentiam preparados para oferecer cursos para áreas específicas, futuramente estendeu-se às escolas (ROSSINI; BELMONTE, 2015; RAMOS, 2005; 2019).

Tendo em vista que a necessidade inicial foi a leitura de textos acadêmicos, a nomenclatura “Instrumental” ficou muito difundida apenas para leitura (OLIVEIRA; SILVA JÚNIOR, 2019), contudo, com os avanços tecnológicos e a criação de novas áreas específicas no mundo laboral, os estudos da abordagem exigiam o desenvolvimento também de outras habilidades das línguas como, por exemplo, desenvolvimento textual e compreensão oral, além da habilidade de leitura já existente.

Em 2012, a professora e doutora Rosinda Ramos adotou o termo Língua Para Fins Específicos (LinFe) no lugar de Instrumental. Essa decisão se deve à compreensão da necessidade de dissociar a noção de que o ensino instrumental se resume ao ensino de leitura. Assim sendo, a professora define LinFe como um curso baseado em necessidades dos alunos para contextos específicos, contendo linguagem, temas, conteúdos, relacionados às áreas de atuação. Esses cursos são planejados para ser de curta duração, uma vez que os aprendizes são adultos e, geralmente, estão inseridos no mercado de trabalho, portanto, dispõem de pouco tempo para aprender um novo idioma (Ramos, 2019). Assim, o ensino de línguas para fins específicos está direcionado para os interesses dos aprendizes que precisam desenvolver tarefas na língua alvo. Nesse sentido, torna-se relevante compreender as necessidades dos profissionais e dos estudantes em formação. A análise de necessidades é essencial na elaboração de um curso de ELFE, pois serve

para nortear e definir os conteúdos em línguas estrangeiras que tal profissional deve aprender para atuar em sua área (SILVA JÚNIOR; CASTELLAR, 2019). Brindley (1989) compreende a análise de necessidades com

técnicas e procedimentos de coleta de dados a serem utilizados na elaboração de programas de cursos [...] e se constituem em pré-requisito importante para o estabelecimento de objetivos de aprendizagem de línguas. (*apud* LOURENÇO, 2013, p. 227).

Para realizar a análise de necessidades, consoante com Hutchinson e Waters (1987, p. 54), deve-se considerar dois tipos de necessidades: (i) as necessidades da situação-alvo – o que os alunos precisam saber para atuar satisfatoriamente na situação-alvo; e (ii) as necessidades de aprendizagem – o que os alunos precisam fazer para aprender). Para fazer a análise situacional, os autores sugerem as seguintes questões: (i) Como a língua será usada? (habilidades linguísticas, face a face, telefone, conversação, leitura) e (ii) Quais as áreas de conteúdo? (assuntos que serão abordados). E para se fazer a análise sobre as necessidades de aprendizagem, propõem as perguntas: (i) Como os aprendizes aprendem? (o que eles já sabem da língua, que metodologia eles gostam) e (ii) Quem são os alunos? (quais seus interesses, suas dificuldades).

Esses autores subdividem as necessidades da situação-alvo em três categorias: (i) necessidades, (ii) desejos e

(iii) lacunas. A primeira, trata-se das necessidades definidas pela área de atuação do aprendiz, determinadas pelo professor ou pela empresa, por exemplo. Em outras palavras, trata-se do que o aprendiz precisa saber para ser eficaz na situação-alvo. A segunda, refere-se às necessidades definidas pelos próprios aprendizes, que nem sempre são congruentes com as necessidades definidas pela situação-alvo. Porém, são os desejos que motivam o aprendiz. Por fim, a terceira, relaciona-se ao intervalo entre o nível em que o aprendiz tem no idioma e nível que a situação-alvo requer.

Os autores Dudley-Evans; St John (1998) defendem também a necessidade da situação-meio, ou seja, compreendem que ao elaborar a análise de necessidade deve-se considerar, além das necessidades mencionadas pelos autores Hutchinson e Waters, as condições existentes de estudo dos aprendizes, por exemplo, como é o ambiente onde o curso será ofertado e se os professores têm formação continuada na área de ELFE.

Há vários tipos de instrumentos que podem ser utilizados para se fazer a análise, dentre deles, questionários, entrevistas abertas, entrevista semiestruturada, observação (VIAN JR, 2008) e diversas fontes de informações como, por exemplo, alunos, ex-alunos, pessoas que atuam na área a ser pesquisada (RAMOS, 2019). Destaca-se que a análise de necessidades é um processo contínuo, portanto, torna-se

necessário estar próximo às pessoas para compreender melhor o contexto em que os estudantes atuarão.

Com base nessas reflexões, fomos investigar o contexto real de uso de línguas estrangeiras no setor turístico e fomos conhecer os futuros gestores de turismo de Maceió, além de dialogar com os professores e estudantes do curso de Gestão de Turismo do Ifal, *campus* Maceió.

Processo de coleta e geração de dados

Para coleta e geração de dados foi utilizado como instrumento um questionário semiestruturado com perguntas abertas que foi aplicado aos profissionais da área de turismo, aos turistas estrangeiros, aos estudantes do curso de Gestão de Turismo e aos professores de línguas que ministravam as disciplinas de inglês e espanhol no curso em referência.

Com o questionário aplicado aos profissionais da área de Gestão de Turismo objetivou-se compreender o contexto de uso das línguas estrangeiras, isto é, quais habilidades linguísticas são necessárias para realizar os atendimentos e quais as dificuldades encontradas por esses profissionais ao atender turistas estrangeiros.

O questionário aplicado aos turistas teve por finalidade conhecer a percepção deles em relação aos atendimentos realizados em Maceió e solicitar sugestões para melhoria desses atendimentos, se necessário. Esse questionário foi disponibilizado na língua espanhola e na língua inglesa.

Para coleta de dados com os estudantes os questionários foram subdivididos em duas categorias: desejos e lacunas dos aprendizes, conforme proposto por Hutchison; Waters (1987). Buscamos também conhecer os níveis que eles consideram ter nesses idiomas, as habilidades que precisam ser desenvolvidas em sala de aula, bem como seus interesses de aprendizagem de acordo com a perspectiva de Dudley-Evans; St Joh, (1998).

Finalmente, o questionário aplicado com os docentes das línguas espanhola e inglesa teve como objetivo saber um pouco sobre a formação inicial e continuada dos docentes e compreender suas percepções em relação às necessidades de uso das línguas na área de Gestão de Turismo e dos processos de ensino-aprendizagem. A seguir, detalharemos cada etapa por subseções.

Processo de coleta e geração de dados dos profissionais atuantes diretamente na área do turismo

A coleta de dados iniciou dia 12 de fevereiro de 2020 com a aplicação dos questionários aos profissionais que atuavam diretamente com os turistas. Nessa etapa foram ouvidos profissionais que atuavam nos CATs (Centro de Atendimento ao Turista) da Secretária Municipal de Turismo Esporte e Lazer (SEMTEL), profissionais das agências de viagem interestadual da Rodoviária

de Maceió João Paulo II e agentes de passeios locais. A seleção desse público deve-se a formação do curso de Gestão de Turismo que capacita esses profissionais para atuarem nesses locais e que respondem a uma das questões proposta pelos autores Hutchison; Waters que dizem “Onde a língua será usada?”.

O contato com esses profissionais foi realizado pessoalmente em seus ambientes laborais. Para aplicação do questionário com os estagiários da SEMTEL, foi realizado um pedido de permissão, que foi de imediato aceito². Enquanto aos demais profissionais, o convite para participar da pesquisa foi realizado no momento da visita.

Processo de coleta e geração de dados com os turistas

Nesse processo de coleta de dados, os turistas que colaboraram com a pesquisa foram abordados na rodoviária de Maceió, João Paulo II. A escolha por esse local se deve ao fato de que a bolsista do projeto também era estagiária da SEMTEL e atuava no CAT localizado na rodoviária. Logo, os turistas estrangeiros que ali buscavam alguma informação sobre a cidade, eram convidados a participar da pesquisa. Sete turistas estrangeiros participaram dessa pesquisa, sendo 6 nativos da língua

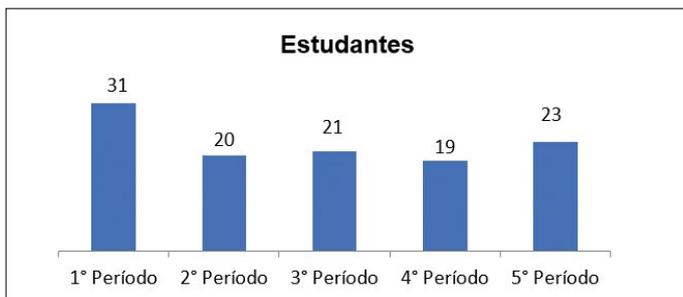
² Destacamos aqui a contribuição da secretária, na pessoa da assessora técnica, Maria Cristina Quirino, que permitiu a aplicação desta pesquisa.

espanhola (3 argentinos, 2 chilenos e 1 venezuelano) e um nativo da língua francesa, mas que se comunicava em inglês. É importante evidenciar que logo após o início da coleta de dados em campo, o estado de Alagoas entrou em quarentena devido à pandemia causada pelo novo corona vírus (Covid-19), no dia 16 de março. Com isso, tivemos que encerrar a atividade presencial de coleta dos dados e readaptar essa etapa do estudo.

Processo de coleta e geração de dados com os estudantes

Os planos iniciais eram que todo o processo de coleta e geração de dados fosse realizado *in loco* pela bolsista, porém com a situação pandêmica que estamos vivendo, tivemos que nos adequar ao contexto para dar continuidade ao estudo e não haver prejuízo na pesquisa. Assim sendo, a partir de 27 de abril, a abordagem passou a ser de maneira virtual. Para tanto, a bolsista entrou em contato com os representantes de turma dos cinco períodos, através do *Whatsapp*, explicou-lhes sobre o conteúdo da pesquisa e solicitou-lhes a participação nos grupos das turmas. Após sua aceitação nos grupos, houve a aplicação do formulário *Google Forms*. Nessa etapa, tivemos a colaboração de 114 estudantes, que serão detalhados por períodos a seguir:

Gráfico 1: Colaboradores estudantes



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020)

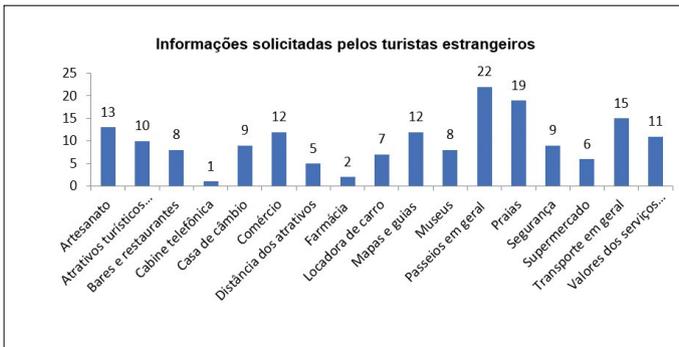
Processo de coleta e geração de dados com professores das línguas inglesa e espanhola

O processo se caracterizou igualmente ao anterior, por meio virtual e de aplicação do formulário *on-line*. Os professores se colocaram à disposição da pesquisa e responderam prontamente o instrumento de coleta de dados. Dos 5 professores que atuam no curso, 3 de língua espanhola e 2 de língua inglesa, apenas 1 de espanhol não participou da pesquisa.

Necessidades sob a perspectiva dos profissionais da área

Para fazer o levantamento das necessidades do uso das línguas no ambiente laboral, fizemos a seguinte pergunta para os profissionais: “Quais são as informações mais solicitadas pelos turistas?” Ilustramos suas respostas no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Informações mais solicitadas pelos turistas



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2020)

Podemos observar no gráfico que as perguntas mais recorrentes são: 88% referentes aos passeios em geral; 76% são a respeito das praias e 60% são referentes aos transportes em geral (urbano e passeio). Enquanto, 52% são a respeito de artesanato; 48% sobre comércio, mapas e guias; 44% sobre valores dos serviços prestados; 40% sobre casa de câmbio; 36% sobre bares, restaurantes e museus; 28% locadora de carro; 24% supermercado. Sendo as menos recorrentes as perguntas referentes a distância dos atrativos com 20%, 8% sobre farmácia e 4% sobre cabine telefônica.

Esses dados implicam que não somente os profissionais que colaboraram com essa pesquisa, como os estudantes de gestão de turismo, necessitam dominar o vocabulário técnico voltado para o turismo e ampliar o léxico da área a respeito dos passeios, rotas e atrativos turísticos do estado e os de informações básicas.

Em seguida, queríamos saber quais eram as habilidades linguísticas necessárias para realizar os atendimentos, tendo como habilidades: oral, compreensão auditiva, habilidade de leitura e escrita. Para tanto, fizemos a seguinte pergunta: “Como é realizado o contato com o turista?”. O resultado foi o seguinte: 70% das interações ocorrem de forma presencial, 21% através de redes sociais e apenas 9% através de chamada telefônica. Com esse resultado observamos a necessidades do domínio das quatro destrezas, mas com maior ênfase na oralidade, conseqüentemente, na compreensão auditiva. Vale ressaltar que essas habilidades são as que os participantes indicaram ter mais dificuldade.

Necessidades sob a perspectiva dos turistas estrangeiros

Para maior aprofundamento da análise situacional, aplicamos um questionário com os turistas estrangeiros, para saber como eram realizados esses atendimentos sob a ótica deles. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: “Você passou por alguma experiência difícil porque não havia ninguém que falasse espanhol em lugares como: aeroporto, agência de viagem, terminal de rodoviário?”. Selecionamos dois casos que ocorreram na rodoviária.

Acá en la terminal de *Macéio* fue un poco difícil encontrar información sobre casa de cambio. Una señorita de la agencia no me explicó, otra

persona me indicó un cajero automático. (RELATO TURISTA T1, CHILENO, 13/02/2020).

Nesse caso, percebe-se que esses profissionais possuem pouca proficiência do idioma. Essa afirmação pode ser confirmada com o relato a seguir:

En la terminal necesitamos de un papel para poder viajar, porque se extravió la DNI y no entendíamos donde hacer el trámite. (RELATO TURISTA T2, ARGENTINO, 13/02/2020).

No primeiro recorte, embora o léxico informado neste contexto seja pertinente à área turística, constatamos que esses profissionais não conseguiram se comunicar na língua-alvo e para que esse diálogo fluísse era necessário ter apenas conhecimento básico da estrutura linguística e do vocabulário aos atendimentos turísticos: localização/ direção de uma casa de câmbio mais próxima. No segundo caso, o atendente deveria indicar a direção do setor administrativo da rodoviária para que o turista pudesse esclarecer suas dúvidas referentes aos trâmites do seu embarque ou indicar a localização da delegacia mais próxima, supondo a necessidade de fazer um boletim de ocorrência da perda do documento de identificação (DNI).

Ao serem solicitados a dar uma sugestão, “Poderia fazer alguma sugestão para melhoria desses atendimentos?”, as respostas foram as seguintes:

Quizás tener hojas informativas en español y en inglés para los turistas en aeropuerto y en terminal de buses porque así, sí la persona no habla portugués, lee donde está la casa de cambio, los hoteles. (RELATO TURISTA T1, CHILENO, 13/02/2020).

Esse turista faz um apelo ao setor público e privado para que disponibilizem em um segundo idioma os informativos e as sinalizações turísticas da cidade para suprir a ausência de profissionais bilíngues ou trilingües nos principais pontos de apoio ao turista. Este relato do turista chileno só reforça a necessidade de formação contínua aos profissionais que já atuam na área e a necessidade de o poder público investir em ações que facilitem a visita dos estrangeiros. Essa mesma percepção é reforçada na contribuição do turista venezuelano.

Creo que debería tener en los aeropuertos más personas que pudiera dar informaciones en español para los extranjeros y también podría en las escuelas tener una enseñanza básica de español, porque allí en Venezuela nosotros desde la escuela salimos con una enseñanza básica de inglés. Entonces creo que aquí en Brasil debería tener una mejor enseñanza en español y en inglés para que los extranjeros tuviesen más facilidad de comunicarse. (RELATO TURISTA T3, VENEZUELANA, 12/02/2020).

A sugestão é bastante necessária no contexto atual do Brasil, visto que desde 2016 houve a retirada da obrigatoriedade da língua espanhola da grade curricular escolar (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017) passando a ser uma disciplina facultativa e, como se sabe, dificilmente as escolas públicas oferecem as disciplinas facultativas e o estado de Alagoas é uma prova disso, visto que as escolas estaduais retiraram a disciplina de língua espanhola do currículo.

Desejos dos estudantes

Após a realização do levantamento das necessidades dos estudantes, junto aos profissionais atuantes na área e aos turistas que visitam a capital, fomos conhecer os desejos dos estudantes a fim de conhecê-los melhor e saber o que eles esperam do curso (Abdalla, 2019) e se os desejos coincidem ou não com suas necessidades. Uma vez que, não há obrigatoriedade de consonância entre desejo e necessidade Hutchison; Waters (1987). A seguir apresentamos as respostas e as interpretações de dois relatos: “Ser capaz de falar e entender fluentemente, de modo, que possa ser útil também na minha formação” (ESTUDANTE E1 DO 1º PERÍODO); e “Gostaria de praticar mais de forma oral em sala” (ESTUDANTE E2 DO 2º PERÍODO).

O desejo de E3 é muito importante para quem irá atuar na nessa área, contudo, verificamos que não há

necessidade de que o profissional tenha proficiência em nível avançado nas línguas espanhola e inglesa, ou seja, ter domínio do básico e amplo conhecimento lexical já favoreceria o diálogo entre as partes. Ainda sobre fluidez, as disciplinas em referência são de curta duração no Ifal, isto é, são duas aulas de 50 minutos semanalmente, portanto, para que o estudante alcance a fluidez será necessário dedicar mais tempo ao aprendizado dessas disciplinas fora do contexto acadêmico.

A resposta de E2 foi unificada devido à quantidade de estudantes tanto do primeiro, quanto do segundo período que disseram ter o mesmo desejo. A oralidade é realmente importante para essa área de atuação, conforme demonstramos com os resultados anteriores. No entanto, de acordo com a ementa dos cursos, os primeiros períodos têm como objetivos nivelar esses alunos. Além disso, dificilmente, os professores conseguiriam desenvolver atividades de prática oral nas turmas de primeiro período, visto que possuem em média de 40 a 50 estudantes.

Ao analisar as respostas obtidas dos alunos dos dois primeiros períodos do curso, percebe-se que é preciso haver uma reflexão, logo nos períodos iniciais, sobre o contexto de uso dessas línguas, uma vez que, alguns desses aprendizes demonstraram adquirir essa consciência apenas ao final do curso. Refletimos essa problemática a partir das palavras de Vilaça (2019, p. 65) ao afirmar que compreender as necessidades do curso é “fundamental

para maior motivação e, quase sempre, para o sucesso na aprendizagem da língua inglesa reduzir o risco de frustrações por choque de expectativas”.

Lacunas dos estudantes

Após conhecer os desejos dos estudantes, o próximo passo, foi o de visualizar suas lacunas. Para tanto, nos baseamos na definição de lacuna como o intervalo em que o aprendiz se encontra e o que ele deve estar para desempenhar suas funções (HUTCHISON; WATERS,1987). Para fazer esse levantamento fizemos a seguinte pergunta: “Quais habilidades você menos domina na língua espanhola e inglesa?”

Iremos expor apenas as duas habilidades que foram apontadas como as mais usuais: oral e auditiva.

Tabela 1: Habilidades que os estudantes menos dominam na língua espanhola

	Habilidade Oral	Habilidade auditiva
1º Período	35,48%	9,67%
2º Período	50%	30%
3º Período	38,9%	23,80%
4º Período	47,36%	57,89%
5º Período	60,86%	39,13%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2020)

Tabela 2: Habilidades que os estudantes menos dominam na língua inglesa

	Habilidade Oral	Habilidade auditiva
1º Período	48,38%	54,83%
2º Período	60%	45%
3º Período	47,61%	47,61%
4º Período	78,94%	57,89%
5º Período	47,82%	43,47%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2020)

Com as tabelas acima, podemos observar que os estudantes iniciam e finalizam o curso com grande dificuldade nas habilidades que são necessárias para realizar os atendimentos aos estrangeiros, principalmente na oralidade. Destacamos que os estudantes ao serem questionados sobre quais atividades gostam ou gostaram de desenvolver em sala, 57,89% mencionaram as atividades orais e 62,28% mencionaram as atividades de compreensão auditiva. Logo, sugerimos que essas destrezas sejam mais desenvolvidas durante as aulas e que sejam atividades contextualizadas, pois são congruentes tanto com as necessidades dos aprendizes quanto as suas motivações em aprender.

Para sabermos se em sala de aula foi abordada alguma situação que simulasse de fato um atendimento turístico, temos as seguintes respostas para a disciplina de língua espanhola:

Em sala, vimos estudo direcionado ao curso, coloquei em prática no estágio em recepção de hotel. Consegui bons resultados nos diálogos diários com os hóspedes. (ESTUDANTE E5 DO 4º PERÍODO).

Em relação aos atendimentos realizados em inglês, no ambiente de trabalho, as respostas foram: (1) Decepcionante, me senti impotente. (2) Constrangedor. Ainda sobre a disciplina:

Os conteúdos são aleatórios, sem aprofundamento, repetitivo e insuficiente para a formação do gestor. (ESTUDANTE E7 DO 3º PERÍODO).

Durante os primeiros períodos do curso foram mal apresentados os conteúdos de inglês, dessa forma, houve uma grande dificuldade na aprendizagem. (ESTUDANTE E8 DO 5º PERÍODO).

Esses relatos consideram que o ensino de espanhol é mais contextualizado e eficaz em situações reais, do que o ensino da disciplina de inglês. O que mostra que a ementa desta disciplina precisa ser revisada para que atenda às necessidades dos futuros gestores de turismo. Todavia, percebe-se que alguns discentes atribuem suas frustrações ao realizarem esses atendimentos apenas no seu aprendizado adquirido em sala de aula. No entanto, no curso de ELFE

os aprendizes têm grandes contribuições em seu processo de ensino-aprendizagem, inclusive, a corresponsabilidade de seus estudos (RAMOS, 2019 p.27).

Necessidades sob a perspectiva dos professores das línguas inglesa e espanhola

Para finalizar a triangulação da análise fomos ouvir o corpo docente responsável pelas disciplinas de espanhol e inglês do curso de Gestão de Turismo. Analisaremos as respostas dadas para a seguinte questão: “Se você fez a análise de necessidades, relate brevemente quais as necessidades dos estudantes do(s) períodos que você ministra as aulas de língua espanhola ou inglesa”.

Necessidade de conhecimentos básicos da língua estrangeira e acesso à monitoria para dar suporte aos que apresentam mais dificuldade. (RELATO DOCENTE LE1, 02/07/2020).

A resposta do professor de língua espanhola coincide com as demais necessidades levantadas no decorrer dessa pesquisa, o que confirma a relevância do aprofundamento do vocabulário voltado para a área técnica, isto é, torna-se necessário que os estudantes tenham mais acesso a atividades sociointeracionistas. Destaca-se que monitoria não é uma necessidade, nos termos desta pesquisa, portanto, percebe-se

que o docente não possui muito conhecimento teórico acerca dos estudos de Línguas para Fins Específicos. Ainda sobre lacunas temos os seguintes relatos:

Meus alunos sentem muito a necessidade de se comunicarem em espanhol, mas ainda possuem pouca base e muita vergonha. (RELATO DOCENTE LE2, 30/06/2020).

Eles querem (suponhamos que seja ‘falar’), mas a maioria não tem base nenhuma e o trabalho é difícil, pois apresentam muitas dificuldades. (RELATO DOCENTE LE3,29/06/2020).

Esses relatos confirmam que os discentes aspiram dominar a proficiência oral, mas suas lacunas impedem que logrem esse desejo, seja por alguns não terem base teórica, seja por fatores intrínsecos como a vergonha ou a insegurança, que também configuram como lacunas.

Ao sugerimos que fizessem um breve relato acerca dos estudantes como responsáveis do seu processo de aprendizagem, tivemos as seguintes respostas:

O processo ensino-aprendizagem exige participação ativa tanto por parte do docente quanto do estudante. Sem a efetiva participação e o envolvimento do aprendiz, evidentemente não ocorre o processo de aprendizagem. Percebo pouco envolvimento de alguns discentes do

IFAL no processo. Creio que esses discentes que não se envolvem adequadamente, ainda não perceberam que APRENDER, seja a matéria que for, não implica mágica, implica ENVOLVIMENTO e COMPROMISSO. (RELATO DOCENTE LE1, 02/07/2020, destaques do professor). Muitas vezes sinto-me desmotivada com os grupos, uma vez que a construção do conhecimento não se dá apenas em sala de aula, mas a responsabilidade sempre cai em cima do professor. Tento conscientizar que o discente precisa de autonomia para seus estudos, mas o que percebo é que a maioria acha que só o momento de sala de aula é o suficiente para a aprendizagem, então se frustram quando não conseguem aprender e, muitas vezes, culpam o professor por isso. (RELATO DOCENTE LE2, 30/06/2020).

Constatamos que há um padrão nos relatos dos docentes, tanto em relação às necessidades dos discentes, que coincidem também com as respostas dos profissionais da área, ao afirmarem que os estudantes devem ser agentes responsáveis no processo de ensino- aprendizagem.

Considerações

Em relação às necessidades tabuladas com os profissionais da área e com os turistas, o resultado foi semelhante, ou seja, os dois segmentos afirmaram que os estudantes

precisam ampliar o vocabulário básico da área técnica e ampliar o léxico referente aos passeios, rotas e atrativos turísticos da cidade e do estado. Outro resultado que obtivemos com os turistas, trata-se da indagação deles pela ausência de sinalização e material informativo da cidade traduzidos para um segundo idioma nos principais pontos de apoio ao turista seja no setor público ou privado. Ainda com esse grupo, constatamos que, de fato, o perfil do turista estrangeiro que visita Alagoas é o latino-americano, logo, o estado está na contramão ao adotar a política de exclusão da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola das escolas estaduais.

Em relação aos estudantes, muitos compreendem a importância de estudar vocabulário direcionado para sua área, contudo se equivocam ao desejarem fluidez para atuarem na situação-alvo. O que nos mostra pouco conhecimento sobre o que realmente necessitam em relação a essas línguas. Com isso, precisa haver uma reflexão em sala de aula, nos primeiros períodos do curso, a respeito das necessidades que a situação-alvo requer, para que sejam minimizadas as possíveis frustrações ao término do curso. É necessário também o desenvolvimento das destrezas oral e auditiva em situações contextualizadas, uma vez que percebemos que essas habilidades são as mais recorrentes no turismo e que algumas aulas eram descontextualizadas.

Os docentes apontaram como necessidade dos estudantes o conhecimento básico da língua estrangeira e

chamaram a atenção para a corresponsabilidade do discente no seu processo de ensino-aprendizado, uma vez que estes atribuem apenas ao professor essa responsabilidade.

Por fim, ao fazermos esse levantamento das necessidades de uso real das línguas inglesa e espanhola, no contexto profissional, consideramos que esta pesquisa contribuiu para que tenhamos uma visão mais ampla da área turística de Maceió e demonstramos a importância da análise de necessidade. Em relação a última, é necessário que novas análises sejam feitas com certa frequência, visto que podem mudar de acordo com os novos perfis dos aprendizes e das novas demandas do mercado de trabalho. Por essa razão, sugerimos para que haja posteriormente mais trabalhos como esse no curso em questão e, se possível, que a análise seja realizada ao início e ao final do curso.

Referências

ABDALLA, G. C. Ensino de espanhol para o curso de secretariado executivo: análise de necessidades e desafios atuais. In SILVA JÚNIOR, A. F. da: **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Pontes Editores, Campinas, 2019. p. 117- 131.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, fev. 2017. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 8 abr. 2021.

DUDLY- EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purpose: A Multidisciplinary Approach**. Cambridge University Press, 1998. Doi: ISBN 978-0521596756

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. DOI: ISBN 978- 0521318372

LOURENÇO, J.R. A Língua Inglesa e a Atividade Secretarial no ambiente Corporativo: Uma Revisão de Papéis. In: **The ESP**, São Paulo, p. 226-246,2013

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M., ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (Org). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

RAMOS, R.C.G. A história instrumental na PUCSP. IN. CELANI, M. A. A; FREIRE.M.M; RAMOS. R. C. G. (Org.). **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2009 Coleção- (As Faces da Linguística Aplicada) v. 10. p. 35- 45, 2009. DOI: ISBN 978-85-7591-105-1

RAMOS, R.C.G. De instrumental a LinFe: Percursos e equívocos da área no Brasil. IN. SILVA Jr, A. F. D. (org.). **Línguas para fins específicos: revisando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 23- 41, 2019. DOI: ISBN 97885-217-0239-9

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do ensino – aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: Histórico, Mitos e Tendências. IN. LIMA-LOPES, R. E.

Et al. (Org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 41. Campinas: Pontes Editores. p. 347- 359. 2015. DOI: ISBN 978-85-7113-595-6

SEDETUR (Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Turismo). Disponível em <http://www.sedetur.al.gov.br/> Acesso em: 30/07/2020

SILVA JÚNIOR, A. F da; CASTELLAR, T. M. Línguas estrangeiras no trabalho de profissionais de turismo em Nova Iguaçu- RJ. In. SILVA JÚNIOR, A. F da. **Línguas para fins específicos**: revisando conceitos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 189- 210.

SILVA JR, A. F da. OLIVEIRA, A. M. R La enseñanza Del español para turismo: reflexiones sobre la práctica docente em el CEFET/RJ. IN. SILVA JR, A. F. da. (Org). **Línguas para fins específicos: revisando conceitos e práticas** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 211- 237, 2019. DOI: ISBN 97885-217-0239-9

VILAÇA, M. L. C. Para entender o ensino de inglês para fins específicos: Princípios, características e Ramos. **Línguas para fins específicos: revisando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p 57- 70, 2019. DOI: ISBN 97885-217-0239-9



CAPÍTULO 14

**OLIMPÍADA DE INGLÊS:
UMA PROPOSTA DE
ENSINO MEDIADA PELA
TECNOLOGIA DIGITAL**

OLIMPÍADA DE INGLÊS: UMA PROPOSTA DE ENSINO MEDIADA PELA TECNOLOGIA DIGITAL

Wanne Karolinne Souza de Miranda
Nárrima Tayane de Souza Farias Dantas

Introdução

Os processos de ensino e de aprendizagem vêm passando por adaptações e mudanças, considerando as transformações tecnológicas e o atual cenário da pandemia de covid-19. Nesse contexto, o ensino de língua estrangeira torna-se cada vez mais complexo, requerendo dos professores a busca por estratégias de ensino que possam contribuir com a aprendizagem, despertando nos alunos a vontade de aprender e estimulando a motivação ao longo dos estudos. Observa-se que o envolvimento das tecnologias digitais como ferramentas didáticas, tem tornado o processo educativo mais atrativo e apresentado efeitos positivos.

A pandemia de covid-19 afetou diversos setores e uma das primeiras medidas a ser tomada, foi a suspensão das aulas presenciais. Os profissionais da educação depararam-se com uma realidade nunca vivenciada, tudo passou a ser realizado de forma on-line e, a partir daquele momento, novas formas de ensinar e de aprender foram mobilizadas. As escolas tiveram que se adaptar à situação atípica para que pudessem dar continuidade ao ensino; em casa, os alunos precisaram criar mecanismos que favorecessem a compreensão dos conteúdos durante os estudos.

Ao analisar o cenário do ensino de Língua Inglesa no *Campus* Porto Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, bem como a suspensão das aulas presenciais e o fato de o Ensino Remoto Emergencial (ERE) somente contemplar, naquele momento, as turmas concluintes do ano de 2020, pensou-se na possibilidade de envolvê-los na Olimpíada de Inglês¹ do referido ano, como uma alternativa que pudesse dar continuidade ao processo da aprendizagem e fortalecer o interesse dos discentes pela língua inglesa.

Para que se pudesse realizar esta proposta de ensino de Língua Inglesa, foi elaborado um projeto de ensino intitulado “Olimpíada de Inglês: *learning is fun*”², o qual foi desenvolvido com os alunos de 1ª e 2ª séries dos Cursos Técnicos de Nível Médio, com o objetivo de promover

1 Concurso cultural recreativo realizado pela *ChatClass* em parceria com o Escritório Regional de Língua Inglesa da Embaixada Americana em Brasília.

2 Aprender é divertido.

e democratizar o inglês entre os estudantes, bem como estimular o aprendizado do idioma de forma recreativa. O projeto de ensino foi desenvolvido de forma on-line, por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*.

No intuito de discutir acerca das temáticas presentes no projeto, o desenvolvimento do artigo está organizado em 3 (três) seções. Na primeira seção, abordar-se-á o processo de ensino e aprendizagem mediado pela tecnologia digital; na segunda, a importância da motivação na aprendizagem e, na terceira e última seção, intitulada “Olimpíada de Inglês: *learning is fun*”, será apresentado como se deu a construção e execução do projeto, bem como os resultados obtidos. Encerra-se com as considerações finais, relatando como a utilização da tecnologia digital e do aplicativo *WhatsApp* puderam contribuir com a aprendizagem dos alunos e despertar o interesse dos mesmos pela Língua Inglesa.

O processo de ensino e aprendizagem mediado pela tecnologia digital

O desenvolvimento tecnológico tem ocasionado importantes transformações na sociedade, possibilitando novas formas de comunicação, interação e de acesso à informação. Por meio da tecnologia, é possível estar em diferentes lugares e viver momentos que antes não se poderia imaginar, ela é capaz de minimizar barreiras geográficas e

aproximar as pessoas. O ensinar e o aprender também estão sendo influenciados pelas novas tecnologias, considerando a imersão digital em que se vive e a diversidade de ferramentas disponíveis e que podem ser utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A tecnologia digital tem se tornado uma grande aliada dos processos educativos e vem ganhando cada vez mais visibilidade dentro dos espaços escolares. A partir da pandemia de covid-19, em que o ensino presencial foi interrompido, havendo a necessidade de dar continuidade à educação escolar, a importância da tecnologia ficou cada vez mais perceptível. As escolas e os professores não tiveram tempo para planejar como seria o ensino a partir daquele momento, houve a necessidade da passagem do presencial para o on-line e viu-se, na tecnologia digital e na internet, a possibilidade de retomada.

O computador, o celular e os *tablets* são tecnologias digitais muito utilizadas como ferramentas didáticas que têm viabilizado o ensinar e o aprender, especialmente neste período em que não se pode estar presencialmente na escola. A partir da utilização dessas tecnologias, surge a possibilidade de uso de aplicativos, jogos, ferramentas e plataformas on-line, que podem ser utilizadas nos processos educativos e que têm apresentado resultados significativos quanto à sua utilização.

Estar imerso nesse contexto tecnológico faz refletir sobre os benefícios que a utilização dessas ferramentas digitais é capaz de promover nos processos de ensino e de aprendizagem,

haja vista que os discentes são pessoas que nasceram e estão crescendo cercadas pela tecnologia. Rojo (2013) afirma que os atuais alunos são nativos digitais e que é preciso criar formas para dar conta nesta era das linguagens líquidas.

A partir dos novos contextos, em que diferentes linguagens e formas de comunicação estão presentes, os aparelhos digitais ganham cada vez mais evidência e espaço na vida das pessoas, as telas têm se tornado muito mais atraativas aos olhos. Entretanto, isso não ocorreu repentinamente, sendo uma consequência do processo evolutivo da sociedade. Desse modo, observa-se que a utilização de tais aparelhos, como ferramentas didáticas, contribui, positivamente, com o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse processo de ensinar e aprender mediado pela tecnologia digital, a internet tem sido uma grande aliada, embora se tenham alguns desafios a serem superados. Paiva (2001), com relação ao uso da internet no ensino de inglês, afirma que:

Usar a Internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem-sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s)

outro(s) por meio de oportunidades de interação e de colaboração. (PAIVA, 2001, p. 114).

Na contemporaneidade, o papel do professor tem sido o de orientar e proporcionar aos alunos, momentos para que eles possam aprender de modo autônomo e responsável, apresentando novas possibilidades e utilizando, como ferramenta didática, os aplicativos que eles já possuem e que usam em seu dia a dia. Vive-se em uma era em que estar conectado é algo comum e ter acesso à internet passou a ser essencial.

A internet veio para modificar os paradigmas educacionais, em que não cabe mais arbitrariedade de opiniões, o pensamento não é mais linear, não há apenas um único caminho a ser trilhado (BRITO, 2008). A linearidade da leitura, abre espaço para a multimodalidade e para o hipertexto; escrever individualmente em papel, abre espaço para as escritas colaborativas e em tela; as atividades escritas, abrem espaço para tarefas via *WhatsApp*.

Corroborando neste sentido, Kenski (2007, p.32) expõe que a tecnologia digital “deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre os conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes”. Essas tecnologias têm-se tornado cada vez mais presentes na vida dos indivíduos, e cabe à escola, refletir sobre a integração dessas ferramentas nos processos educativos.

A aprendizagem mediada pela tecnologia abre uma nova visão e uma nova possibilidade ao aluno, embora seja, em alguns casos, um desafio para o professor. Esse desafio está relacionado justamente ao conhecer e saber manusear tais ferramentas. Alguns docentes, diante dos desafios, acabam sendo resistentes e adotam uma posição defensiva e, até mesmo, negativa no que se refere ao uso da tecnologia nas aulas. Nesse caso, ao contrário dos discentes que são nativos digitais; os professores passam a ser os estrangeiros digitais, por, em sua maioria, terem tido contato com as novas tecnologias apenas na fase adulta.

Na perspectiva de Kenski (2007), nesta sociedade tecnológica, é impossível educar sem a mediação tecnológica. E sobre o uso das tecnologias no âmbito educacional na contemporaneidade, o autor acrescenta que:

Abre oportunidades que permitem enriquecer o ambiente de aprendizagem e apresenta-se como um meio de pensar e ver o mundo, utilizando-se de uma nova sensibilidade, através da imagem eletrônica, que envolve um pensar dinâmico, onde tempo, velocidade e movimento passam a ser os novos aliados no processo de aprendizagem, permitindo a educadores e educandos desenvolver seu pensamento, de forma lógica e crítica, sua criatividade por intermédio do despertar da curiosidade,

ampliando a capacidade de observação de relacionamento com grupos de trabalho na elaboração de projetos, senso de responsabilidade e coparticipação, atitudes essas que devem ser projetadas desde cedo, inclusive no espaço escolar. (Ibidem, p.45).

É importante que se oportunize aos alunos novas formas e um novo ambiente de aprendizagem, aplicativos e ferramentas tecnológicas que eles já conhecem, utilizam e com que têm familiaridade. É necessário inovar a metodologia de ensino, permitindo, assim, ao aluno um novo caminho para a sua aprendizagem. O objetivo dessas ferramentas não é substituir os processos tradicionais já existentes e que, em sua maioria, dão certo, mas contribuir com a prática pedagógica do professor.

Dentre as ferramentas possíveis de serem utilizadas nos processos educativos, destaca-se o aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp* que, além da função de interação social e comunicação entre as pessoas, vem ganhando espaço dentro dos contextos escolares como uma ferramenta didática. A popularidade e a facilidade de manuseio têm feito deste aplicativo um canal entre professores e alunos, para troca de informações e até mesmo como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), principalmente, neste período de ensino remoto. Nessa perspectiva, segundo Leite (2009) as orientações, que acontecem de modo virtual e que são

baseadas na tecnologia, desenvolvem a interação entre os participantes de processos educativos.

Considerando a realização da Olimpíada de Inglês uma competição nacional e que ocorre pelo aplicativo *WhatsApp*, viu-se a oportunidade para que os alunos pudessem dar continuidade à aprendizagem de Língua Inglesa, mediada pela tecnologia e tendo o acompanhamento e orientação das professoras. Além de ser uma experiência nova para eles, foi também uma forma de os motivar à aprendizagem do idioma, haja vista que eles realizavam as atividades por um aplicativo que já fazia parte da rotina deles.

A importância da motivação na aprendizagem

Define-se motivação como “ato ou efeito de motivar, de despertar o interesse por algo” (MOTIVAÇÃO, 2021). Esse termo tem sua origem proveniente do latim *movere* que sugere a ideia de movimento, de fazer algo com um objetivo e através da movimentação, realizar e finalizar atividades. A motivação sempre esteve presente na História, foi através dela que o homem fez grandes descobertas, como a do fogo, por exemplo, que foi motivada pela busca da sobrevivência. Assim, de acordo com Schütz (2003) a conduta de um indivíduo é fruto da sua motivação.

Embora existam muitas definições acerca desse tema, segundo Brown (1994), há diferentes formas de

interpretar essas definições, isso porque elas dependem da teoria que o indivíduo adota. O autor complementa que há dois campos opostos em que se pode dividir as teorias da motivação: o primeiro refere-se à teoria behaviorista que destaca a importância do reforço e recompensa para a motivação e o segundo refere-se a diferentes teorias cognitivas, cujas formas de observação acabam sendo mais complexas. E, mesmo que existam diferentes teorias, Barrera (2010, p. 160) ressalta que, essencialmente, o que se procura ao estudar motivação são os “motivos da ação humana”.

Outros conceitos presentes nessa temática são a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Enquanto a motivação intrínseca, indica Barrera (op. cit.), refere-se aos comportamentos que são instigados por si próprios, como o hábito de ler um livro por prazer, por exemplo, a motivação extrínseca refere-se aos comportamentos que são despertados através de um fator externo, um exemplo disso é quando alguém estuda buscando aprovação em um curso universitário, nesse caso, a aprovação é a motivação extrínseca.

Brown (1994) levanta o questionamento sobre qual forma de motivação seria mais eficaz no contexto escolar, segundo o autor, muitos estudos afirmam que a motivação intrínseca tende a ser mais duradoura, porém a motivação extrínseca baseada em *feedback* positivo também pode ser uma ferramenta eficaz para que os alunos se sintam capazes e autodeterminados. Logo, melhor que notas e premiações, por exemplo, são os comentários positivos do professor,

pois despertam no aluno a consciência de suas próprias capacidades, pensamentos críticos e autorrealização, o que acaba incentivando a motivação intrínseca.

Um estudo realizado por Steinmayr et al. (2019), com 345 alunos entre 16 e 17 anos da educação básica, apontou que a autoconfiança em sua própria capacidade é mais importante do que a inteligência ou desempenhos anteriores e que acreditar nas próprias competências é mais vantajoso para o desempenho acadêmico. Os resultados deste estudo ratificam as afirmações de Brown (op. cit.), uma vez que comprovam que motivar o aluno a acreditar em sua própria capacidade é uma ferramenta que pode ser utilizada para que ele desenvolva sua motivação intrínseca e, conseqüentemente, alcance melhores resultados do que os alunos que não receberam estímulo semelhante.

Barrera (2010), ao discutir sobre o papel da motivação na aprendizagem, indica que:

O papel da motivação na aprendizagem e no desempenho parece incontestável, não se restringindo à vida acadêmica, mas estendendo-se às diferentes habilidades e situações da vida cotidiana. A motivação é necessária não apenas para que a aprendizagem ocorra, mas também para que sejam colocados em ação os comportamentos e habilidades aprendidos. (BARRERA, 2010, p. 160).

Uma vez que a motivação precisa estar presente e tem papel importante na aprendizagem e na assimilação do conhecimento, é imprescindível que ela ocorra tanto no ensino presencial quanto no on-line. A escola e o professor exercem papel fundamental na motivação da aprendizagem dos alunos, “cabe à escola, enquanto ambiente social e educativo privilegiado, contribuir para a construção de representações positivas nos alunos a respeito de suas próprias habilidades” (Ibidem, p. 174). Assim, a escola dá suporte ao professor; o professor, por sua vez, motiva o aluno e o aluno, conseqüentemente, desenvolve a motivação intrínseca através dos estímulos recebidos.

Cavenaghi (2009, p. 258) afirma que “o estilo motivacional do professor se torna essencial para o desenvolvimento motivacional dos estudantes, mas essa não é uma tarefa fácil”. Nesse sentido, Schütz (2003) aponta a importância de o professor que, porventura, ainda não sabe como motivar seus alunos, traçar caminhos para não os desmotivar, uma vez que salas de aula podem ser ambientes que não produzem motivação e não estimulam o aprendizado.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: como os alunos podem ser motivados nas aulas on-line? Essa pergunta pode ser difícil de ser respondida, pois depende de muitos fatores, dado que a estratégia que funciona para uma turma, escola ou região, pode não ser adequada para outros contextos. Entretanto, é imprescindível que haja um esforço da escola e do professor para que o aluno desenvolva a autoconfiança por meio da motivação extrínseca que recebeu em

qualquer formato de ensino. Assim, mesmo que o ensino on-line seja desafiador, Cavenaghi (op. cit.) afirma ser necessário que o professor busque motivar sua turma, caso contrário, os alunos podem perder o interesse e, conseqüentemente, apresentar desempenho abaixo de suas potencialidades.

Olimpíada de Inglês: *learning is fun*

O grau de atratividade e de eficiência na aprendizagem de língua inglesa, mediada pela tecnologia, depende da criatividade do professor (LEFFA, 2007). Nesse sentido, recai, sobre o docente, a função de promover atividades diferenciadas que sejam capazes de despertar o interesse dos alunos. No intuito de contribuir com o processo de aprendizagem de língua inglesa, decidiu-se envolver os alunos na Olimpíada de Inglês do ano de 2020.

A Olimpíada de Inglês foi um concurso cultural nacional, de caráter pedagógico e recreativo, idealizado pela organização *ChatClass* em parceria com o Escritório de Ensino de Língua Inglesa da Embaixada e do Consulado dos Estados Unidos, cujo objetivo foi promover a democratização do Inglês no Brasil, visando estimular o aprendizado do idioma entre estudantes e professores de escolas públicas e particulares.

Nesse sentido, foi construído um projeto de ensino intitulado “Olimpíada de Inglês: *learning is fun*”, o qual foi desenvolvido no *Campus* Porto Grande do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, de modo on-line, com os alunos de 1ª e 2ª séries dos Cursos Técnicos em Nível Médio em Administração, Agropecuária, Agronegócio e Agroecologia. Viu-se nesta proposta, a possibilidade de utilização da tecnologia digital como ferramenta didática e como estratégia para dar continuidade nos estudos da disciplina de forma interativa e diferenciada, haja vista que a olimpíada foi realizada por meio do aplicativo de mensagem *WhatsApp*.

O objetivo era motivar os alunos a estudarem de forma autônoma e propiciar o contato com a língua inglesa, dando-lhes o devido suporte durante todo o período da Olimpíada de Inglês, uma vez que as aulas dos alunos participantes estavam totalmente suspensas no período em que o projeto foi executado. A preparação iniciou em junho de 2020 e a divulgação do projeto foi feita nas redes sociais, por meio de vídeos produzidos pelas professoras e embora a participação dos alunos fosse facultativa, as estratégias de divulgação foram essenciais para que eles se inscrevessem.

A Olimpíada de Inglês de 2020, com o tema “*We Are the Future of Work*”³, aconteceu por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, no período de 01 de outubro a 02 de novembro do referido ano. Diariamente, eram postados atividades, vídeos e depoimentos de pessoas que contavam sobre suas experiências e como o inglês transformou suas vidas. A partir dos materiais disponibilizados, os alunos precisavam responder às perguntas em formato

3 Nós somos o futuro do trabalho.

de múltipla escolha ou por envio de áudio, os quais eram corrigidos automaticamente pelo sistema de correção das atividades que foi chamado de “Robô *ChatClass*”.

Os discentes tiveram o acompanhamento de suas respectivas professoras de Inglês para orientações e auxílio na realização de atividades, com plantões de dúvidas sobre os conteúdos, bem como incentivando-os para que respondessem aos desafios diários. Como forma de incentivo para a participação no projeto, fez-se um *ranking* dos alunos mais bem colocados, com premiações para os 3 (três) primeiros lugares, em nível de IFAP - *Campus* Porto Grande. O público alcançado foi de aproximadamente 80 (oitenta) discentes.

Ao longo do projeto, foi possível perceber o envolvimento e o interesse dos alunos nas atividades propostas, por meio do *feedback* que os alunos davam às professoras, externavam suas dúvidas sobre os conteúdos abordados nas questões da olimpíada e sobre o desenvolvimento do projeto. Ao final da olimpíada, foi realizado o levantamento do quantitativo de alunos participantes e suas respectivas posições no *ranking*. Para a divulgação dos resultados e premiações, foi promovido um evento on-line por meio do *google meet*.

A aprendizagem acontece somente se houver, da parte do educando, uma atividade autônoma, para que ele possa mobilizar o seu aprendizado (MELO; URBANETZ, 2008) e uma das metas foi promover esta oportunidade, para que os alunos pudessem desenvolver as habilidades

em língua inglesa de forma autônoma, tendo as professoras como orientadoras e mediadoras do processo.

Considerações Finais

O presente artigo abordou sobre o projeto de ensino intitulado “Olimpíada de Inglês: *learning is fun*”, uma proposta de ensino mediada pela tecnologia digital e executada com alunos de 1ª e 2ª séries dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Agroecologia, Agropecuária, Agronegócio e Administração do *Campus* Porto Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Esse projeto foi realizado no ano de 2020, em um contexto de pandemia de covid-19, em que os alunos participantes estavam com as aulas paralisadas.

Durante a execução do projeto, foi possível perceber que a utilização da tecnologia digital, nesse caso, o celular e o computador, no processo do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa, mostraram resultados positivos. O projeto foi desenvolvido pelo aplicativo *WhatsApp*, as atividades eram diversificadas e desafiadoras e envolviam as quatro habilidades da língua inglesa, a saber, *reading*, *writing*, *listening* e *speaking* (ler, escrever, ouvir e falar, respectivamente).

Além disso, uma vez que a motivação na aprendizagem é um grande desafio para a escola e para os professores e que é através da autoconfiança que o aluno pode apresentar melhores desempenhos, a Olimpíada buscou motivá-los no

desenvolvimento autônomo de sua aprendizagem, impulsionando-os a cumprir metas, tarefas e desafios diários, os quais, ao longo do período de execução, foram oferecendo ao aluno a construção de conhecimento de maneira gradativa e prazerosa.

O envolvimento dos alunos, neste projeto de ensino, mostrou que, por meio da utilização da tecnologia digital, pode-se obter participação significativa do público adolescente, pois percebeu-se o entusiasmo deles quando foi divulgado que a Olimpíada seria on-line e por meio do *WhatsApp*. Porém não foi fácil manter os discentes ativos na realização das atividades, haja vista toda a instabilidade emocional e as transformações socioculturais e econômicas causadas pela pandemia, que afetam diretamente os lares, as escolas e, conseqüentemente, os alunos.

Embora se tenha apresentado uma proposta de projeto de ensino mediada pela tecnologia digital com a utilização da internet, não se pode desconsiderar o fato de nem todos os alunos disporem de internet ou mesmo de um aparelho de celular. Este foi um ponto de atenção percebido no decorrer da execução do projeto e que os impediu de participar mais ativamente. Entretanto, a maioria dos alunos inscritos conseguiu participar e realizar as atividades propostas.

Considera-se que a quantidade de alunos que participaram da Olimpíada de Inglês foi superior ao esperado, haja vista a dificuldade enfrentada por alguns com relação ao acesso à internet. Os objetivos foram alcançados, pois observou-se o interesse dos alunos pela aprendizagem de língua inglesa, à

medida que as curiosidades e o entusiasmo eram externados. A partir da atividade exposta, constatou-se que houve um aperfeiçoamento das habilidades relacionadas ao idioma, uma vez que os educandos puderam vivenciar experiências diferentes e tiveram a oportunidade de prática da língua inglesa.

Referências

BARRERA, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**, 2010. p.159–175. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14065>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRITO, G. da S. **Educação e novas tecnologias: um pensar**. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2008.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/101>. Acesso em: 19 abr. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LEITE, L. S. Formando Profissionais Reflexivos na Sala de Aula do Século XXI. In: VALENTE, José Armando;

BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal (Orgs). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: AVERCAMP, 2009.

LEFFA, V. J. (Org.) **Produção de matérias de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, 2007.

MELO, A.; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de Didática**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MOTIVAÇÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/motivacao/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. A WWW e o Ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte v. 1, n. 1, p.93- 116, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHÜTZ, R. E. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas**. English Made in Brazil, 2003. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

STEINMAYR, R. et al. **The importance of students' motivation for their academic achievement – Replicating and extending previous findings**. *Frontiers in Psychology*, 2019. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01730/full>. Acesso em: 16 abr. 2021.



CAPÍTULO 15

**PROGRAMA LEITORES
FRANCESES NO
INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAPÁ:
UMA EXPERIÊNCIA NO
CAMPUS AVANÇADO
OIAPOQUE**

PROGRAMA LEITORES FRANCESES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ: UMA EXPERIÊNCIA NO CAMPUS AVANÇADO OIAPOQUE

Mayara Priscila Reis da Costa

Aldenise Borges dos Santos

Géraldine Laura Etinof

Introdução

Este capítulo apresenta um recorte das ações francófonas desenvolvidas pelo Programa Leitores Franceses no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap), por meio da parceria entre Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e Embaixada da França no Brasil.

O Programa Leitores Franceses, criado no ano de 2011, tem por objetivo promover o ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE) a discentes, servidores e comunidade externa de um Instituto Federal (IF), cujo trabalho didático-pedagógico é desenvolvido por um professor-estagiário de nacionalidade francesa e nativo desse idioma.

Esse Programa, baseado em um intercâmbio intercultural, ao compartilhar experiências e conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, certamente fortalece o processo de internacionalização nos IFs, fomentando, dessa forma, uma rede franco-brasileira de educação profissional e tecnológica (BOMFIM, 2019).

Diante desse contexto, enquanto prática sustentada pela Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil (FORINTER, 2017), relatamos aqui as principais experiências do Programa no Ifap, particularmente, na realidade singular da cidade de Oiapoque, local de identidade amazônica diferenciada das demais regiões brasileiras por se situar na fronteira entre Amapá/Brasil e Guiana Francesa/França.

No que se refere à Guiana Francesa, cabe destacar que essa região não possui o estatuto social e geopolítico de país por ser um departamento ultramarino da França (em francês, *département et région d'outre-mer* - DROM). Isso quer dizer que ela, além de se localizar fora da França

Metropolitana (Europa), legalmente é a presença da França e da União Europeia na América Latina e, portanto, segue as diretrizes francesas na educação escolar, saúde e política, bem como utiliza o euro na sua economia local e o idioma francês como língua oficial. Atualmente, existem cinco DROM com essas características, que são: Guiana Francesa, Guadalupe, Martinica, Reunião e Maiote. Uma vez pertencentes à França, as pessoas nascidas em um DROM possuem a nacionalidade francesa, o que possibilita a participação de leitores oriundos dessas regiões pela Embaixada da França.

A internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma parceria com a Embaixada da França no Brasil

Diante das mudanças do cenário educacional, impactado pelas demandas de uma sociedade globalizada, a internacionalização, de maneira geral, é entendida como um fenômeno dinâmico, complexo e multifacetado (SOUZA, 2018), para cooperação institucional de pelo menos dois países, a fim de promover uma interculturalidade institucional nos eixos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão (SEBASTIÁN, 2004).

Nesse sentido, para que haja fomento e viabilidade desse processo, torna-se vital a institucionalização de atividades de mobilidade acadêmica para oferta de ensino e pesquisa em diferentes tipos de arranjos com exposição

cultural de alunos e servidores (CAVALCANTE *et al.*, 2015), que, de algum modo, são vislumbrados como formas de expansão comercial da educação superior (KNIGHT, 2004 *apud* FERRARI, 2015).

Mais ainda, o processo de internacionalização, enquanto desenvolvimento institucional, é, nas palavras de Stallivieri (2002), uma possibilidade de experiências em múltiplos cenários globais para a busca do equilíbrio entre as expectativas regionais e nacionais de uma instituição. No entanto, para que isso ocorra, é pertinente considerar as particularidades locais onde cada instituição se situa, criando-se um plano de metas para estabelecimento de uma política de internacionalização bem consolidada, que ocupe lugar de destaque no cenário nacional (SOUZA, 2018).

No Brasil, muitas instituições públicas de ensino superior (em destaque, as universidades do país) mostram crescimento relevante nas suas ações de internacionalização (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017). No entanto, apesar de precursoras, o processo de internacionalização não está restrito apenas às universidades brasileiras, pois também é possível identificar ações de internacionalização na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹, ainda que incipientes (SOUZA, 2018),

1 A Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a oferta de um novo perfil de educação profissional e tecnológica no cenário brasileiro.

sendo promovidas pelas instituições que a compõe, ou seja, por seus Institutos Federais (IFs).

Neste contexto em que a educação profissional e tecnológica da Rede Federal tem buscado sua inserção no cenário internacional, destaca-se a criação do Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais (Forinter), no ano de 2009, com o objetivo de viabilizar a construção conjunta das estratégias de relações internacionais dos IFs para o estabelecimento de parcerias com instituições de outros países (STALLIVIERI *et al.*, 2019).

O surgimento do Forinter, portanto, pode ser considerado um grande salto para o processo de internacionalização da Rede Federal, pois, com representatividade administrativa dos setores de relações internacionais de cada IF, esse organismo se tornou, então, o canal imediato de diálogo para as possíveis ações estratégicas de cooperação interinstitucional com as organizações estrangeiras.

Aqui é oportuno enfatizar uma das ações desse Fórum, fruto de uma construção coletiva com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC): a publicação da Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil (FORINTER, 2017). Esse documento, primeiramente publicado em 2009, é pautado em diversos princípios normativos nacionais e internacionais para instrumentalizar e nortear o processo de implementação das relações internacionais no âmbito dos IFs.

Nesses termos, e por saber que a pouca ou nenhuma proficiência linguística em outro idioma inviabiliza, de alguma forma, o processo de internacionalização institucional (VIEIRA, FINARDI; PICCIN, 2018), surgem também diretrizes linguísticas, pelas quais as atividades-fins de cooperação internacional demandam por novas perspectivas para as atividades-meio a esse processo, que, neste caso, vem ser o ensino de línguas adicionais (SANTOS; DAY, 2020).

Diante desse contexto e dentre as mais variadas ações de internacionalização da Rede Federal, tem-se a cooperação celebrada entre o Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e a Embaixada da França no Brasil. Essa parceria deu origem à criação do Programa Leitores Franceses, que tem o intuito de possibilitar trocas de conhecimentos linguísticos e experiências pedagógicas e interculturais em francês língua estrangeira (FLE) para alunos, servidores e comunidade externa de um IF.

Em 2013, deu-se início ao primeiro certame editalício para seleção de instituições aptas a receber leitores franceses (um estagiário recrutado pela Embaixada, nativo da língua francesa e mestrando em FLE) para ministrar a oferta do idioma mediante o pagamento de uma bolsa-auxílio, a cargo da instituição participante, durante um período médio de nove meses de permanência no Brasil.

A apresentação da candidatura ao Programa é feita por meio de uma proposta de adesão, em geral, elaborada pelo setor de relações internacionais da instituição interessada, a ser analisada tanto pela Embaixada quanto pelo Conif. Quando aprovada, representantes da Embaixada, Instituto e o próprio leitor assinam o Contrato de Estágio para regulamentar as atribuições de cada parte envolvida no âmbito dessa internacionalização institucional.

Contudo, diante do número limitado de estagiários aptos a participarem do Programa frente ao número maior de IFs interessados, a cada edição lançada para a seleção das instituições, tem sua candidatura mais próxima da habilitação não somente aquela com melhores condições de infraestrutura para a oferta de um curso de língua estrangeira, como também a que, por questões geográfico-estratégicas, revele vantagem ao público-alvo do curso, e, por consequência, para a região onde estejam localizados seus *campi*.

Ao considerar esses critérios, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap), por se situar geograficamente na Amazônia franco-brasileira, isto é, na fronteira do Amapá/Brasil com a Guiana Francesa/França, vem sendo contemplado com o Programa Leitores Franceses em suas unidades administrativas (ver quadro 1).

Perfil histórico de oferta do Programa Leitores Franceses no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

No Ifap, o Programa é vinculado ao eixo educacional extensão em virtude da oferta do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Língua Francesa. Nesse sentido, enquanto programa de extensão, o intuito é interagir com a comunidade por meio de um processo educativo, cultural e científico, contemplando atividades de articulação entre o saber-fazer acadêmico e a realidade socioeconômica e cultural de sua região amazônica (IFAP, 2019).

Nos últimos anos, diante de sua ampla oferta, o quadro a seguir revela o histórico das edições do Programa em diferentes *campi* do Ifap, que proporcionaram o aprendizado do FLE no contexto de internacionalização institucional entre Conif e Embaixada da França no Brasil.

Quadro 1: Perfil histórico das edições do Programa Leitores Franceses no Ifap

Ordem	Edição	Professora-Estagiária	Coordenação (Servidoras)	Campus
1ª	2014/2015	Eva Claverie	Lucinei Barros	Macapá
2ª	2016/2017	Géraldine Etinof	Aldenise Borges	Macapá e Santana
3ª	2017/2018	Géraldine Etinof	Aldenise Borges e Mayara Costa	Oiapoque
4ª	2018/2019	Géraldine Etinof	Aldenise Borges e Suany Cunha	Laranjal do Jari

Fonte: Site do Ifap. Elaborado pelas autoras (2021)²

2 Disponível em: <https://portal.ifap.edu.br/index.php/setor-relacoes-internacionais/programa-leitores-franceses>. Acesso em: 28 mar. 2021.

Como se observa, a primeira edição do Programa ocorreu no período de 2014/2015, sob coordenação da servidora Lucinei Barros e com aulas da professora-estagiária Eva Claverie. A oferta aconteceu, neste momento, apenas no *Campus* Macapá, com destaque para as atividades de aulas práticas com a língua-alvo, como a de culinária, onde foram elaborados pratos típicos de regiões da França, que permitiram aos alunos a aprendizagem fora do ambiente formal de ensino, por meio da sua inserção em uma situação real de uso da língua.

Mais adiante, na edição 2016/2017, coordenada pela servidora Aldenise Borges, além do *Campus* Macapá, foi também a vez do *Campus* Santana participar do Programa. Os cursos dos dois *campi*, ministrados pela professora-estagiária Géraldine Etinof, resultaram em momentos especiais de aprendizado linguístico e intercultural, que culminaram na realização da “Mostra Cultural Francesa”. Nesse evento, houve apresentação de corais musicais, declamações de poemas da literatura francesa, produções de vídeos sobre a cultura de países francófonos, bem como a exposição turística e degustação de pratos típicos da culinária.

Em sequência, a terceira edição (2017/2018) foi ofertada em Oiapoque, município de fronteira com a cidade *Saint-Georges de l’Oyapock*, localizada na Guiana Francesa, que, como dito anteriormente, é um departamento ultramarino da França na América Latina. As atividades do curso na realidade local do *Campus* Avançado Oiapoque, que já

vivencia com frequência o uso da língua francesa, foram mais intensificadas em razão da experiência de ser a mesma professora-estagiária da edição anterior, Géraldine Etinof. As suas ações, que ainda serão relatadas nas próximas seções deste capítulo, foram administradas por Aldenise Borges, sendo coordenadora-geral, e pela professora Mayara Costa como coordenadora-local.

Na edição seguinte (2018/2019), mais resultados exitosos foram contabilizados pelo Ifap ao conseguir habilitar a candidatura do *Campus* Laranjal do Jari nos mesmos moldes das edições passadas e novamente com a participação de Géraldine Etinof; e ao estender ao sul do estado o ensino do francês como língua estrangeira em uma realidade que aponta para a baixa oferta do idioma nessa região. Nessa edição, a coordenação-geral ficou, mais uma vez, sob a responsabilidade da servidora Aldenise Borges com apoio da professora Suany Cunha enquanto coordenadora-local.

Além dessas edições, a Seção de Gerenciamento das Relações Internacionais do Ifap, vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan), destacou que o Ifap foi habilitado para ofertar a edição 2019/2020 no *Campus* Porto Grande, no entanto, não houve inscrições de leitores franceses interessados para o estado do Amapá. No caso específico dessa edição, em pleno curso em outros IFs, o Programa foi impactado pela pandemia de Covid-19 com a suspensão de todas

as atividades presenciais no mundo inteiro em função da crise sanitária imposta pela doença.

Por outro lado, a pandemia de Covid-19 ampliou o uso de dispositivos digitais com internet como alternativa de estreitamento das relações humanas no cenário global. A exemplo disso foi o caso do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), que desenvolveu um curso *Massive Open On-line Course* (MOOC) para oferta do francês à sua comunidade acadêmica, tendo a colaboração da leitora francesa que esteve na instituição.

Diante dessa nova realidade, a edição 2020/2021 não se efetivou e, em setembro de 2020, o Conif realizou um encontro virtual com a Embaixada da França no Brasil para viabilidade da edição 2021 acontecer na modalidade educação a distância (EaD) por um curso MOOC. Na reunião, a Embaixada ficou de apresentar um posicionamento das ações sugeridas pelo Conif, após suas próprias deliberações internas (FOGAÇA, 2020).

Contudo, em abril de 2021, os setores de relações internacionais dos IFs foram comunicados sobre a suspensão temporária do Programa Leitores Franceses pela Embaixada, ainda em função da situação epidemiológica de Covid-19; bem como a possibilidade de contatar os leitores franceses nos meses de setembro e outubro de 2021, caso haja uma edição para o ano de 2022.

Planejamento institucional para oferta do Programa Leitores Franceses no Ifap - *Campus* Avançado Oiapoque

Com a publicação da Chamada Pública CONIF/AI nº 03/2016, no intuito de identificar as instituições da Rede Federal interessadas e habilitadas a receber leitores franceses em um de seus *campi*, o Ifap então pôde concorrer ao processo seletivo, obtendo aprovação para desenvolvimento do Programa Leitores Franceses no *Campus* Avançado Oiapoque.

Após essa fase, iniciou-se o planejamento com duas ações institucionais simultâneas: (i) a criação da comissão de elaboração do edital do processo de seleção para ingresso dos alunos cursistas e (ii) a criação da comissão de elaboração do plano pedagógico do curso (PPC) de FIC, ambas compostas por servidores da então Pró-Reitoria de Extensão (Proext)³ e pelas professoras de línguas estrangeiras do *Campus* Avançado Oiapoque.

O primeiro grupo de trabalho, designado pela Portaria nº 1.061/2017/GAB/RE/IFAP, coordenou a redação do edital de seleção do curso de FIC. A minuta foi elaborada em julho de 2017 e publicada no mês posterior, através da Chamada Pública nº 04/2017 - PROEXT/IFAP. Foram ofertadas 50 vagas, organizadas em duas turmas de 25 alunos cada, para os turnos manhã e tarde. Contendo um total de 262 inscrições, o

3 A partir de 2020, com a mudança da estrutura organizacional do Ifap, a área da extensão é vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi).

processo seletivo ocorreu mediante aplicação de prova objetiva de 20 questões de língua portuguesa, contemplando noções linguístico-gramaticais da língua materna, que são essenciais para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Concomitantemente, o segundo grupo de trabalho, que, em parte, pertencia também ao primeiro, foi nomeado pela Portaria nº 1.144/2017/GAB/RE/IFAP. Essa comissão conduziu a elaboração da diretriz pedagógica do curso de FIC em Língua Francesa, na modalidade presencial, aprovada com a publicação da Resolução nº 71/2017/CONSUP/IFAP. Com um total de 180 horas, o curso foi organizado em três módulos: básico (60 horas), intermediário (60 horas) e avançado (60 horas), mediante matrícula após processo seletivo, em cada um dos módulos, a depender do número de vagas disponíveis ou remanescentes.

A etapa de planejamento se finalizou com a publicação do resultado final do processo seletivo no site do Ifap: www.ifap.edu.br. Logo após, as matrículas foram efetuadas e o curso de FIC foi realizado no período de 01/09/2017 a 18/05/2018.

Programa Leitores Franceses: uma experiência exitosa da Rede Federal em Oiapoque

Sabe-se que o ensino de uma língua viva tem de seguir uma metodologia que permite ao aprendiz conseguir comunicar-se usando várias competências linguísticas e

comunicativas. Nesse sentido, dado que o francês é uma língua europeia, utilizou-se o Quadro Europeu de Referência para as Línguas - QECRL (2001) como parâmetro normativo de elaboração do PPC de FIC em Língua Francesa do Ifap/Oiapoque (IFAP, 2017). Embora haja uma problematização a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto brasileiro baseados nesse Quadro, cabe esclarecer que, à época, o curso foi executado antes da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2018, bem como da proposta do Referencial Curricular Amapaense (RCA) de Língua Francesa, elaborado pela Associação de Professores de Francês do Amapá (Aprofap) em 2019 e que se encontra em tramitação junto à Secretaria de Educação do Estado do Amapá (Seed/AP).

Em relação à BNCC, este documento se refere explicitamente ao ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira, possibilitando a inclusão de outros idiomas na educação escolar em caráter optativo e dando preferência à língua espanhola por causa do continente sul-americano. Associado a isso, tem-se o RCA como forma de regulamentar o ensino do FLE aplicado à realidade local amapaense em função da fronteira com a Guiana Francesa. Contudo, em ambos os casos, percebe-se que essas diretrizes são aplicadas apenas a contextos de aprendizado de uma língua estrangeira enquanto componente curricular obrigatório da educação básica (ensino infantil, ensino fundamental ou ensino médio), o que, em

nossa opinião, se diferencia do cenário da sala de aula de um curso de extensão como o de FIC.

Não somente isso, mesmo não havendo um parâmetro curricular nacional que sustente o aprendizado de várias línguas estrangeiras, em diferentes contextos de escolarização, para além do inglês em solo brasileiro, o uso do QECRL foi aplicado à cidade de Oiapoque por ter esta uma dinâmica social específica de circulação de pessoas, bens e serviços dos dois lados da fronteira. Nesse lugar, a comunicação e a interação entre os falantes são fortemente impactadas pela coexistência do português, do francês e das línguas indígenas (brasileiras e francesas) nas suas mais variadas situações sociolinguísticas, onde todas podem ser consideradas como uma língua materna, uma língua segunda e/ou uma língua estrangeira.

Assim sendo, no que refere à questão linguística presente no curso de FIC, foram propostas atividades (Figura 1) com uso das seguintes competências comunicativas: (i) *compreensão oral*: atividades com uso de áudios de falantes nativos em situações reais de comunicação; (ii) *compreensão escrita*: leitura de gêneros textuais para compreensão das informações das partes do texto, partindo do geral para o específico/detalhado; (iii) *produção escrita*: aplicação do conhecimento linguístico-gramatical com a redação de gêneros textuais primários; e, (iv) *produção oral*: ato de fala e prática do idioma sob diferentes formas de exposição oral como leitura em voz alta, músicas, apresentação de palestra, mini encenação e diálogos.

Figura 1: Professora-estagiária ministrando aulas no curso



Fonte: Acervo do Ifap, *Campus Avançado Oiaपोque* (2018)

A fim de permitir o desenvolvimento das atividades citadas acima, foram propostas diferentes tarefas aos alunos através da realização de trabalhos em grupo, em que eles puderam praticar aspectos da oralidade, cujo papel é fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira (GERMAIN; NETTEN, 2005). Os alunos prepararam mini cenas de situações reais do cotidiano dentro de um país francófono: encontrar-se com um novo vizinho, agendar uma consulta com um médico, comprar uma passagem em uma agência de turismo, falar com um motorista, pedir uma direção, convidar um amigo para

sair, entre outras situações do dia a dia (YAICHE, 2000), as quais foram encenadas na sala de aula.

Além disso, trabalhos de pesquisa foram propostos com objetivo de possibilitar um conhecimento sobre o mundo exterior ao Brasil, visando se conhecer a cultura não somente da França, mas também de outros países de língua francesa ou não: cultura de Natal e da Páscoa nos outros países, o sistema de transporte público em outros lugares, que oportunizaram aos alunos aprender sobre países cuja existência era desconhecida até então.

Com efeito, o curso de língua francesa priorizou mais a prática do que a teoria, ou seja, havia mais espaço para os alunos participarem de forma (inter)ativa (GERMAIN; NETTEN, 2005), passando mais tempo realizando tarefas de oralidade, pesquisa e produção. Cada assunto estudado era acompanhado de atividades de aplicação prática com jogos (caça-palavras, jogos de papel, charada e outros); o que permitia o idioma ser ensinado e aprendido de forma lúdica (SILVA, 2008), estimulando a curiosidade e o interesse dos alunos cursistas.

Assim, além das aulas regulares em sala, foram também realizados três projetos de extensão enquanto atividades extracurriculares, como forma de aprimorar os conhecimentos adquiridos e permitir a vivência intercultural na língua-alvo, impulsionadas pelo próprio ambiente multilíngue e multicultural da região de fronteira franco-brasileira.

O primeiro deles foi o *Cineclube Francês* (Figura 2), que oportunizou, de fato, um momento de lazer cultural através da exibição de filmes em língua francesa para aperfeiçoamento da compreensão oral (áudio) e da compreensão escrita (legenda) no idioma. Esse projeto utilizou recursos multimodais (KRESS, 2010) para simular um ambiente cinéfilo com painéis de fotos, sala de cinema, luzes, som e cheiro de pipoca.

Figura 2: Primeira sessão do Cineclube Francês



Fonte: Acervo do Ifap, *Campus Avançado Oiapoque* (2018)

Em verdade, os recursos multimodais do cinema ajudam o aprendiz de uma língua a revisar e a comparar os conteúdos aprendidos em sala de aula, bem como a observar

diferentes possibilidades de uso de expressões e vocábulos de forma efetiva durante a competência comunicativa e intercultural de uma língua estrangeira (ASSONI, 2017). No total, foram exibidas cinco sessões gratuitas e abertas à comunidade de Oiapoque, as quais eram realizadas nos sábados à noite. Com isso, o *campus* certificou, além dos discentes do curso de FIC, mais 134 pessoas externas ao Programa Leitores Franceses.

O segundo projeto foi o *Dia Internacional da Francofonia* (em francês, *La Journée Internationale de la Francophonie*), celebrado mundialmente a cada dia 20 de março. Esse evento divulgou a riqueza e a diversidade sociocultural de países falantes da língua francesa para trocas de conhecimento e enriquecimento mútuo em uma perspectiva intercultural. Nestes termos, cabe esclarecer que a palavra “francofonia”⁴ foi utilizada primeiramente pelo geógrafo francês Onésime Reclus, durante o período colonial, para descrever, de forma inclusiva, “todos aqueles que são ou parecem destinados a permanecer ou a se tornar participantes de nossa língua” (RECLUS, 1980, p. 422 *apud* MURRAY, 2017, tradução nossa).

Dessa forma, para conhecimento do significado do evento, houve a palestra *O que é a Francofonia?*, proferida pela professora-estagiária Géraldine Etinof (Figura 3).

4 O uso da palavra francofonia (com f minúsculo) é associado aos contextos linguístico, geográfico e cultural. Por outro lado, quando se usa Francofonia (com F maiúsculo) é relativa ao sentido político-organizacional.

Nela, explicou-se, em sentido linguístico e cultural, o seu conceito fundamental a partir de dados oficiais da Organização Internacional da Francofonia - OIF. Isso se confirma quando o documento *La Langue Française dans le Monde 2015-2018* (2019) enfatiza a existência de aproximadamente 300 milhões de francófonos no mundo inteiro, cuja “[...] maioria dos falantes que usam o francês diariamente reside em um território onde essa língua não é a primeira língua da maioria da população” (p. 24, tradução nossa).

Figura 3: Palestra sobre a Francofonia



Fonte: Acervo do Ifap, *Campus Avançado Oiapoque* (2018)

Após a palestra, houve a degustação culinária de pratos de países francófonos e a exibição da animação franco-belga *Kirikou et la Sorcière*, de Michel Ocelot (1998), que trata da lenda africana de uma criança superdotada, abrangendo as noções de paz, solidariedade, harmonia, partilha e futuro, os pilares-chave da Francofonia. O evento certificou 67 pessoas entre Ifap, Universidade Federal do Amapá (Unifap) e escolas públicas da cidade.

Por fim, destaca-se a *Mostra Intercultural Francesa* (em francês, *Foire Française Interculturelle*), que encerrou e certificou os cursistas no âmbito do Programa Leitores Franceses (Figura 4). Dessa forma, para ampliar a capacidade de compreender os aspectos culturais da língua em estudo (CAVALCANTE *et al.*, 2015), foram selecionadas atividades envolvendo música e literatura francesas, oportunizando o conhecimento de obras, autores e artistas sem perder de vista os conteúdos da própria língua-alvo (GONÇALVES, 2011). Essas manifestações artísticas foram expostas pelos alunos no evento, o que fortaleceu, de igual maneira, a prática da produção oral no idioma (GERMAIN; NETTEN, 2005).

Figura 4: Encerramento da edição com o evento Mostra Intercultural Francesa



Fonte: Acervo do Ifap, *Campus Avançado Oiapoque* (2018)

No evento, a programação foi composta, além da exposição gastronômica de países francófonos, pelas seguintes atrações artístico-culturais: voz e violão da música *Trem Bala*, de Ana Vilela (2016), na versão francesa de Emilie Briquet e Rafa Goulart (2016); declamação do poema *Hoquet* do francês guianense Léon-Gontran Damas (Figura 4); e coral das músicas *Je vole* e *Jour 1*, ambas da cantora e atriz francesa Louane Emera (2014).

Considerações Finais

Com a oferta do Programa Leitores Franceses no Ifap, *Campus Avançado Oiapoque*, conseguimos desenvolver um ensino efetivo de línguas vivas, neste caso, o ensino do

FLE. O seu aprendizado, baseado nas noções do QECRL (2001), compreendeu habilidades e competências linguísticas e comunicativas que passaram pelo conhecimento de uma ampla variedade de países que usam a língua francesa de maneira oficial, administrativa, materna ou adicional. Além da descoberta de múltiplas culturas por meio de produções artísticas (seja pela literatura, música, cinema ou culinária), que contribuíram para uma imersão cultural na francofonia, permitindo a construção de uma cultura da paz.

Desse modo, os cursistas puderam mostrar, não somente para a professora-estagiária, mais ainda para coordenadoras do curso, gestão do *campus*, servidores, outros discentes e comunidade externa, seu conhecimento através de diversas propostas culturais. De fato, esses alunos se engajaram para que cada projeto de extensão atingisse a sua própria comunidade oiapoquense, tornando muito satisfatório vislumbrar o empenho, a paixão e a criatividade revelados em tudo o que foi realizado, apesar das dificuldades técnicas, logísticas e até mesmo de comunicação tecnológica que o município de Oiapoque podia apresentar nesta época.

Para a professora-estagiária, natural de Martinica, vinda do estrangeiro e acostumada com outro funcionamento e com outro jeito de estar em sala, observar o compromisso dos alunos foi uma fonte de motivação para pensar e realizar atividades interessantes e projetos interculturais. Enquanto para as coordenadoras, amapaenses e licenciadas

em Letras-Francês na Unifap, a realização do Programa em Oiapoque foi a oportunidade de divulgar as ações francófonas do Ifap no contexto transfronteiriço a fim de projetar mais investimentos institucionais para a internacionalização no estado do Amapá.

Certamente, o Programa Leitores Franceses foi uma experiência inesquecível com resultado gratificante para todos no *Campus Avançado Oiapoque*, ao certificar um total 54 alunos cursistas, isto é, um quantitativo a mais das 50 vagas iniciais previstas, e mais 207 pessoas não vinculadas ao Programa. Não somente isso. Após esta edição, tais experiências desencadearam em ações efetivas de internacionalização, externas à competência do Programa, como o intercâmbio entre o Ifap/Oiapoque e dois liceus franceses da Guiana Francesa: *Lycée Polyvalent Melkior-Garré*⁵ (20/03/2019) e *Lycée Professionnel Max Joséphine*⁶ (14/02/2020).

À guisa de conclusão, como se observa, as ações institucionais desse Programa contribuíram com o processo de internacionalização da Rede Federal na região Norte do Brasil, consolidando, decerto, a proposta da rede franco-brasileira de educação profissional e tecnológica não somente no país, como também em sua única fronteira franco-brasileira.

5 Disponível em: <https://oiapoque.ifap.edu.br/index.php/mais-noticias/273-ifap-promove-2-edicao-do-ifrancofonia>. Acesso em: 16 abr. 2021.

6 Disponível em: <https://oiapoque.ifap.edu.br/index.php/mais-noticias/330-encontro-fortalece-intercambio-do-ifap-e-escola-francesa>. Acesso em: 16 abr. 2021.

Referências

ASSONI, A. **A competência comunicativa intercultural e o cinema contemporâneo no ensino de letras estrangeiras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25511>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BOMFIM, B. Edital do Programa de Leitores Franceses já está disponível. **Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 12 mar. 2019. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/2546-edital-do-programa-de-leitores-franceses-ja-esta-disponivel?Itemid=609>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 07 abr. 2021.

CAVALCANTE, R. *et al.* Estratégias para internacionalização dos Institutos Federais: cultura e língua. **Nexus Revista de Extensão do IFAM**, v. 1, n. 1, p. 95-101, abr. 2015. Disponível em: <http://nexus.ifam.edu.br/nexus/index.php?journal=Nexus&page=article&op=view&path%5B%5D=16>. Acesso em: 14 abr. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino e avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Chamada Pública CONIF/AI nº 03/2016**. Edital para adesão ao Programa Leitores Franceses. Brasília: Conif, 2016. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/636-edital-abre-inscricoes-para-adesao-ao-programa-de-leitores-franceses?Itemid=609>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ÉDITIONS GALLIMARD; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DA FRANCOFONIA. **La Langue Française dans le monde 2015-2018**. Paris: Éditions Gallimard, 2019. Disponível em: <https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-2019-en-ligne-en-version-integrale-1067>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FERRARI, M. A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1003-1019, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015146352pt>. Acesso em: 31 mar. 2021.

FOGAÇA, M. Conif e Embaixada da França, no Brasil, estudam ampliar parcerias. **Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 24 set. 2020. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3826-conif-e-embai-xada-da-franca-no-brasil-estudam-amp-liar-parcerias?Itemid=609>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FÓRUM DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

TECNOLOGIA. Política de Internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil.

Pelotas, 2017. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/Documentos/ri-internacionalizacao/politica-de-internacionalizacao-da-rede-federal/view>. Acesso em: 04 abr. 2021.

GERMAIN, C.; NETTEN, J. Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. **Babylonia**, ano 8, n. 2, p.7-10, 2005. Disponível em: <http://babylonia.ch/fr/archives/anni-precedenti/2005/numero-2-05/place-et-role-de-loral-dans-lenseignementapprentissage-dune-l2/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

GONÇALVES, F. A literatura nas diversas metodologias de ensino de LE. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 34-51, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1220>. Acesso em: 15 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Resolução nº 124/2019/CONSUP/IFAP**. Aprova a Regulamentação de Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC do Ifap. Disponível em <http://www.ifap.edu.br/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Chamada Pública nº 04/2017 - PROEXT/IFAP**. Processo de seleção para curso de língua francesa do Programa Leitores Franceses (CONIF/AI nº 03/2016). Macapá: Ifap, 2017. Disponível em <http://www.ifap.edu.br/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Resolução nº 71/2017/CONSUP/IFAP**. Aprova o Plano Pedagógico de Curso de FIC em Língua Francesa, Modalidade Presencial, do *Campus* Avançado Oiapoque do IFAP. Disponível em <http://www.ifap.edu.br/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Portaria nº 1.144/2017/
GAB/RE/IFAP**. Cria a Comissão de Elaboração do Plano
Pedagógico do Curso de FIC de Língua Francesa na
Modalidade Presencial. Disponível em [http://www.ifap.
edu.br/](http://www.ifap.edu.br/). Acesso em: 01 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Portaria nº 1.061/2017/
GAB/RE/IFAP**. Cria a Comissão de Elaboração do
Edital do Processo de Seleção para o Programa Leitores
Franceses - Edição 2017/2018. Disponível em [http://
www.ifap.edu.br/](http://www.ifap.edu.br/). Acesso em: 01 abr. 2021.

KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic
approach to contemporary communication**. London:
Routledge, 2010.

MIRANDA, J.; STALLIVIERI, L. Para uma política
pública de internacionalização para o ensino superior no
Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação
Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589-613,
set./dez. 2017. Disponível em: [https://doi.org/10.1590/
s1414-40772017000300002](https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300002). Acesso em: 04 abr. 2021.

MURRAY, B. Les francophones, la francophonie et Oné-
sime Reclus. **Education Journal-Revue de l'éducation**,
v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: [https://uottawa.scholars-
portal.info/ottawa/index.php/ejre/article/view/3945](https://uottawa.scholars-portal.info/ottawa/index.php/ejre/article/view/3945).
Acesso em: 14 abr. 2021.

SANTOS, A.; DAY, K. O processo de internacionalização
do Instituto Federal do Amapá: uma política lingüís-
tica para o ensino de línguas no contexto da educação
profissional, científica e tecnológica. *In*: DAY, K.;
MENDONÇA, M. (Orgs.). **Saberes e fazeres no ensino-
aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras**.
São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. *E-book*. Disponível
em: <https://www.pimentacultural.com/saberes-fazeres>.
Acesso em: 13 abr. 2021.

SEBASTIÁN, J. **Cooperación e internacionalización de las universidades**. Editorial Biblos, 2004.

SILVA, H. **Le jeu en classe de langue**. Paris: CLE International, 2008.

SOUZA, C. A internacionalização dos Institutos Federais e o seu impacto no trabalho do professor de inglês: perspectivas globais e desafios locais. *In: IX Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Letras (SAPPIL) da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2018. Anais do IX SAPPIL - Estudos da Linguagem, UFF*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Letras, UFF, n. 1. 2018. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Ling>. Acesso em: 13 abr. 2021.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.

STALLIVIERI, L. *et al.* A internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica: uma abordagem sobre a estrutura administrativa. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 3, v. 3, n. 1, p. 58-74, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/17851>. Acesso em: 13 abr. 2021.

VIEIRA, G.; FINARDI, K.; PICCIN, G. Internacionalizando-se: os desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 391-406, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11428>. Acesso em 13 abr. 2021.

YAICHE, F. **Les simulations globales: mode d'emploi**. Hachette FLE, 1996.



CAPÍTULO 16

**O PERCURSO E
DESENVOLVIMENTO DA
INTERNACIONALIZAÇÃO
DO IFMT – CAMPUS BARRA
DO GARÇAS NO PERÍODO
ENTRE 2015 E 2020**

O PERCURSO E DESENVOLVIMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO IFMT – CAMPUS BARRA DO GARÇAS NO PERÍODO ENTRE 2015 E 2020

Raull Mattos de Sousa
Renata Francisca Ferreira Lopes
Rafael José Triches Nunes

Introdução

Em um mundo cada vez mais interativo e globalizado, a internacionalização manifesta-se como elemento fundamental para a preparação do indivíduo e sua formação enquanto cidadão global. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)

– *campus* Barra do Garças¹, a partir da criação da Área Internacional em 2015, por meio de seus servidores e estudantes, pôde oportunizar a ampla discussão sobre o tema “internacionalização” em sua comunidade por meio do convívio, em sala de aula, com intercambistas de diversos países ao redor do mundo, bem como diversos momentos de discussão sobre aspectos geográficos e sociais do Brasil e de seus respectivos países de origem. Além do recebimento dos estudantes intercambistas, vários projetos têm sido fomentados no *campus* para despertar o interesse do compartilhamento dos conceitos e das impressões do que vem a ser a Internacionalização.

Ao longo da experiência que vivenciamos no *campus*, observamos que os estudantes e servidores estão sempre ávidos e interessados em aprender sobre novas culturas, muitos até dedicando grande parte do seu tempo livre a estudar sobre países, suas línguas, sistemas políticos, aspectos socioeconômicos, ecológicos, climáticos etc.

O capítulo que ora se apresenta busca, por meio de análise documental e bibliográfica, a) identificar e analisar os processos de desenvolvimento pelos quais a Área

¹ Barra do Garças é um município do estado de Mato Grosso (região centro-oeste). É o oitavo município mais populoso do estado e principal cidade da região do Vale do Araguaia. Banhada pelos rios Araguaia e Garças, Barra do Garças está situada na divisa dos estados Mato Grosso e Goiás (PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO GARÇAS, 2021). Além disso, acolhe um dos 19 *campi* do IFMT desde o ano de 2011.

Internacional (AI) do IFMT - *campus* Barra do Garças vem passando nos últimos anos, mais precisamente entre os anos de 2015 (ano de sua criação) e 2020 (ano mais recente de que se tem recursos documentais); b) levantar possíveis ações de aperfeiçoamento da Área Internacional (AI) com base em observações coletadas entre os embaixadores mirins² e demais estudantes do *campus* por meio de questionário; e c) com base na análise documental e na discussão das respostas ao questionário mencionado, expor e exemplificar as maneiras através das quais a AI pode abrir os horizontes para diversos estudantes do *campus* e suas futuras carreiras como profissionais qualificados, tendo em vista os muitos projetos que estão sendo desenvolvidos e/ou estão em fase de planejamento.

Este trabalho está estruturado de forma a apresentar, na primeira parte, o surgimento da Área Internacional no IFMT e no *campus* Barra do Garças; posteriormente são apresentados eventos e ações relacionadas à Área Internacional no período que compreende este estudo. No terceiro tópico, apresentamos os materiais e métodos utilizados para coleta de dados. Em seguida, são apresentados os resultados e discussões realizadas a partir dos dados levantados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2 Embaixadores mirins são estudantes do ensino médio e/ou superior do *campus* que tiveram seu interesse despertado pelos assuntos relacionados à AI e passaram a compor, por meio de portarias institucionais, a equipe de embaixadores do *campus*.

O “nascimento” da Área Internacional (AI) no *campus* Barra do Garças

A área internacional do IFMT teve início em 20 de julho do ano de 2015, com a criação da Diretoria Sistêmica de Relações Internacionais (DSRI), na Reitoria, em Cuiabá. Com uma metodologia de indicação de membros representativos da AI em cada um dos *campi* do IFMT, deu-se origem ao uso do termo “Embaixador da Área Internacional” para os servidores de cada *campus* que atuassem como representantes da DSRI em suas unidades.

No *campus* Barra do Garças, as atividades da AI iniciaram também no ano de 2015. O então diretor-geral do *campus*, professor Josdyr Vilhagra, constituiu a indicação de uma professora do *campus* à DSRI, por meio da portaria nº 85 de 22 de outubro de 2015, que nomeou a servidora “Representante institucional no programa Idiomas sem Fronteiras” (IFMT, 2015). Os trabalhos começaram a tomar forma dentro do *campus* com o auxílio voluntário de mais dois servidores. Em 2017, a comissão foi atualizada e recebeu nova nomenclatura. Com a professora que fora primeiramente indicada e mais três servidores do *campus*, a comissão passou a denominar-se “Equipe das Relações Internacionais” (IFMT, 2017). Em sua mais recente atualização oficial, em 2019, a comissão desenvolve seus trabalhos com onze servidores que são assistidos por catorze embaixadores mirins da AI.

A participação da comunidade do *campus* nas ações da AI foi crescendo ao longo dos anos. Todas as atividades eram planejadas junto à DSRI no final de cada ano para início no ano seguinte, e desenvolvidas de maneira voluntária pela comunidade do *campus*, dentre elas: aplicações de testes de proficiência - *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) e *Test of English for International Communication* (TOEIC), promoção de oficinas e palestras com foco na interculturalidade, parcerias com escolas de idiomas e instituições que promovem a interculturalidade (*Rotary Club* e *American Field Service* - AFS), recebimento de intercambistas, e outras.

Em 2016 foi celebrado um Protocolo de Intenções interinstitucional entre o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e o *American Field Service* - Intercultura Brasil (AFS). O objetivo da criação do documento foi “fortalecer a cooperação entre as instituições nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, a partir da oferta de aprendizado intercultural, através de programas de intercâmbio” (CONIF, 2016, *online*).

O AFS é uma organização voluntária, não-governamental e sem fins lucrativos, comprometida em oferecer intercâmbio intercultural. É vinculada ao AFS Intercultural Programs, fundado em 1915 e presente em mais de 50 países. Com 105 anos no mundo e 62 no Brasil, tem sua sede localizada em Nova Iorque. No Brasil, a organização

opera com aproximadamente 1.200 voluntários em mais de 100 cidades no país, incluindo Barra do Garças, cidade que acolhe este *campus* do IFMT.

Assim, a área internacional em Barra do Garças teve, como uma de suas principais ações, o recebimento de intercambistas advindos do Programa AFS Intercultura Brasil. Ao todo, até o ano de 2020, o *campus* recebeu sete estudantes, sendo 5 meninas e 2 meninos, com idades entre 15 e 18 anos. Os intercambistas vinham dos seguintes países: Itália (3 estudantes), Tailândia (2 estudantes), Rússia (1 estudante) e Malásia (1 estudante), permanecendo, em média, 11 meses em intercâmbio no Brasil. Em todo este período, eram acolhidos pelo *campus* Barra do Garças, onde estudavam e participavam ativamente de atividades de pesquisa, extensão, esportes e dança, cultura, internacionalização e outras.

Guardadas as suas proporções e impactos, o intercâmbio internacional não deve ser tomado com um fim em si mesmo, “mas como um meio para alcançar objetivos previamente estabelecidos, gerando frutos para toda a comunidade acadêmica na medida em que seus resultados deverão ser disseminados através dos desdobramentos da internacionalização” (IFBA, 2019, p. 7).

Assim, o interesse pela AI começou a crescer por parte da comunidade, tendo sido disseminado por meio de projetos ligados à internacionalização e aos grupos de

conversação em línguas estrangeiras. Como resultado, o número de membros da Comissão aumentou significativamente, além do fato de o *campus* Barra do Garças ter sido a primeira unidade do IFMT a trabalhar com a ideia de embaixador mirim da área internacional. Após amadurecida a ideia, foi instituída uma portaria reunindo os estudantes que se juntaram à primeira estudante voluntária e nomeando-os “Embaixadores Mirins da Área Internacional” (IFMT, 2020).

Em resumo, os embaixadores mirins são estudantes do ensino médio e/ou superior do *campus* que tiveram seu interesse despertado pelos assuntos relacionados à AI e passaram a compor, por meio de portarias institucionais, a equipe de embaixadores do *campus*. Os embaixadores mirins contribuem fazendo parte dos projetos da AI, alguns possuindo um alto nível de proficiência em língua inglesa ou espanhola, outros em um patamar intermediário das línguas estrangeiras, e os demais em nível iniciante. Grande parte dos trabalhos são voluntários, ficando a critério dos membros selecionar os projetos dos quais desejam fazer parte, tendo a maioria emissão de certificação e, às vezes, alguns pré-requisitos necessários para participação das atividades propostas.

Com a ampliação do foco e dos trabalhos, a AI se organizou em cinco “frentes” de atuação, que resultaram em Grupos de Trabalho (GT) ou Projetos de Extensão, sendo: a) um GT responsável por pesquisar editais de intercâmbio, concursos e outros processos seletivos

relacionados à internacionalização, com objetivos de disseminar as oportunidades de inserção em novas culturas para a comunidade do *campus* e comunidade externa; b) um GT responsável por divulgar e dar visibilidade às ações da AI realizadas no *campus*; e c) com o objetivo de manter o contato entre os estudantes intercambistas e a comunidade através do compartilhamento de experiências, a AI elaborou um projeto de extensão conhecido como “*Letters from the World - Um convite à interculturalidade*”, no intuito de divulgar elementos culturais observados durante momentos de intercâmbio; d) desde 2017, a AI executa o projeto “*Let’s talk about*”, que busca por meio de encontros semanais estimular a prática de língua inglesa, existem grupos de conversação para pessoas com diferentes níveis de proficiência em inglês, os momentos são intermediados por servidores competentes; e) em 2020, um novo projeto chamado “*¿Vamos a hablar?*” obteve aprovação apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão, com o objetivo central sendo a aprimoração das habilidades orais em língua espanhola, não apenas as da comunidade interna do IFMT - *campus* Barra do Garças, mas também de membros da comunidade externa, buscando assim inserir os participantes nas dinâmicas crescentes da globalização.

Ainda sobre o percurso e o desenvolvimento da AI do *campus* Barra do Garças, é possível pontuar, segundo Lopes *et al.* (2020, p. 109):

a participação de uma estudante do ensino médio **aprovada** no Edital do Programa dos Jovens Embaixadores 2020, tendo sido uma das/dos cinquenta estudantes do Brasil selecionados para conhecer os Estados Unidos em janeiro de 2020; uma estudante do curso tecnólogo **aprovada** em edital da reitoria para realizar um curso em Salamanca, na Espanha; a **classificação** em terceiro lugar (duas vagas para a região Centro-Oeste) de um estudante de ensino médio para o *Sakura High School Program*, no Japão. Os estudantes mencionados passaram a encorajar ainda mais os estudantes do campus a buscar oportunidades de internacionalização como as que tiveram a possibilidade de acessar (grifo nosso).

Durante o ano de 2020, com o triste acometimento mundial da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, as atividades do *campus* passaram a acontecer de forma remota. Destarte, também foram reorganizadas as ações da AI que, majoritariamente, passou a trabalhar com divulgação das atividades a distância oferecidas por instituições parceiras, tais como clubes de conversação virtuais, encontros *online* para tratar de assuntos relacionados à interculturalidade e o projeto de extensão em andamento: “*Letters from the World: Um convite à Interculturalidade*”. Sobre este projeto, cabe destacar:

A publicação das cartas é um processo deveras interessante, pois passa por diferentes mãos, olhares e perspectivas. Os participantes com experiências internacionais escrevem suas cartas nos seus idiomas de origem ou, majoritariamente, em inglês e espanhol. Após o processo de escrita, as cartas são enviadas à revisão por profissionais da área do idioma no qual foi escrita e, posteriormente, os estudantes do campus, embaixadores mirins da área internacional e voluntários deste projeto, realizam a tradução das cartas. Após a tradução, o material é novamente enviado à revisão e, posteriormente, publicado em e-mail e *blog*, disponível para a comunidade (LOPES *et al.*, 2020, p. 110).

Ainda em 2020, segundo o coordenador do projeto mencionado, as cartas compiladas e expostas no blog³ foram organizadas e transformadas em e-book, que, no momento da escrita deste trabalho, segue em revisão pela editora, sendo esta considerada uma conquista do projeto que envolveu profissionais e estudantes do *campus*, da reitoria e de outros *campi* do IFMT, além de convidados da comunidade externa.

Mais recentemente,

o campus tem se empenhado para estruturar e institucionalizar o Centro

3 <https://lettersfromtheworldifmt.wordpress.com/>

de Línguas, a partir do qual, poder-se-á fomentar e ampliar a oferta e o ensino das línguas já mencionadas atendendo a comunidade por meio de cursos formais (cursos de formação inicial e continuada), não precisando ater-se apenas aos projetos de extensão (LOPES *et al.*, 2020, p. 116).

Esta ação não teve desdobramentos ainda, principalmente pela suspensão das atividades presenciais durante o período da pandemia, mas entendemos a fundamental importância de ofertar aulas específicas de idiomas com foco no desenvolvimento das quatro habilidades, conforme discorreremos mais adiante. Outras instituições cujo trabalho na AI é de grande relevância no país atentam-se também para este fato:

O domínio de idiomas estrangeiros se configura, nos dias atuais, em uma possibilidade e uma **necessidade** de expansão do universo cultural dos indivíduos à medida que se avalia seu papel para a constituição de sujeitos ativos. Nesse sentido, não é possível pensar o processo de internacionalização sem a promoção da formação linguística dos estudantes e da comunidade acadêmica como um todo (IFBA, 2019, online - grifos nossos).

Levantamento das ações e dos eventos no *campus* relacionados à Área Internacional

Quadro 1: Principais ações da Área Internacional (AI) do *campus* de 2015 a 2020

Ano	Ação	Envolvidos
2015	Convite ao <i>campus</i> para indicação de servidora(or) para representar o <i>campus</i> nas ações da AI	AI <i>campus</i>
2016	Aplicação de teste TOEFL para os servidores do <i>campus</i>	AI <i>campus</i> e DSRI
2016	Início da parceria com organizações de intercâmbio como o AFS	CONIF e AFS
2016	I Seminário Intercultural do <i>campus</i> Barra do Garças Palestras, Rodas de Conversas e Oficinas com intercambistas. Indígenas da etnia Xavante, intercambistas dos países: Itália, Bélgica e Noruega.	AI <i>campus</i>
2016	Desenvolvimento do projeto de extensão: “Internacionalização do IFMT”	AI <i>campus</i> PROEX ¹
2017	Criação do projeto de conversação em língua inglesa “Let’s talk about”	AI <i>campus</i>
2019	Aplicações TOEIC Bridge (80 testes)	AI <i>campus</i> e voluntários
2019	Premiação para a AI de Barra do Garças	AI <i>campus</i> e DSRI

1 Pró-Reitoria de Extensão

2019	Participação do <i>campus</i> na 1ª Olimpíada de Inglês	AI <i>campus</i>
2019	Aplicações TOEIC Bridge (517 testes)	AI <i>campus</i> e DSRI
2019	Programa Jovens Embaixadores 2020	Embaixada Americana (apoio da AI <i>campus</i> e DSRI)
2019	Projeto Português para Estrangeiros; Elaboração da logo do projeto.	AI <i>campus</i>
2019	Projeto “ <i>Letters From Europe/ Eurasia</i> ”	AI <i>campus</i>
2020	(Re)elaboração e aprovação do projeto: “ <i>Letters From the World: Um convite à Interculturalidade</i> ”	PROEX
2020	Participação do <i>campus</i> na 2ª Olimpíada de Inglês Premiação de professoras de inglês do <i>campus</i>	AI <i>campus</i> Professoras de Inglês
2020	Criação do Blog para divulgação das cartas do projeto “ <i>Letters From the World: Um convite à Interculturalidade</i> ”	AI <i>campus</i> Equipe projeto

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Além das ações supramencionadas, diversas outras em todos os anos foram realizadas no âmbito do *campus* Barra do Garças com apoio da reitoria (DSRI) e dos membros da AI do próprio *campus*. Dentre essas ações, é possível citar: a elaboração de projetos pedagógicos de cursos de curta duração de língua inglesa e língua espanhola para a

comunidade de estudantes e servidores; participação em editais de seleção para intercâmbios na Espanha, Estados Unidos e Japão; palestras e rodas de conversa dos intercambistas de várias nacionalidades com o corpo técnico, docente e discente (ensino médio e superior); participação nas jornadas de ensino, pesquisa e extensão do *campus* e de outros *campi* do IFMT; participação em *podcasts* produzidos pela assessoria de comunicação do *campus*; atualização dos projetos de conversação em língua inglesa e em língua espanhola; inclusão de estudantes surdos nos projetos de conversação em língua inglesa, por meio do uso da libras (língua brasileira de sinais) e da ASL (*American Sign Language*); aprovação de diversos projetos da AI com fomento da pró-reitoria de extensão; participação no programa Café Internacional da DSRI, quadro em que embaixadores mirins dos *campi* compartilham suas experiências ligadas à interculturalidade e internacionalização.

Materiais e Métodos

Para uma pesquisa que buscou levantar dados e informações sobre um importante período e sobre uma área relevante para o *campus*, levamos em conta a pesquisa explicativa, uma vez que este tipo de pesquisa permite uma maior familiaridade com o problema proposto. Para Gil (2014) a pesquisa explicativa busca identificar os fatores

que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, assim aprofunda o conhecimento da realidade, uma vez que explica a razão das coisas.

Quanto aos procedimentos utilizados na coleta de dados, esta pesquisa levou em conta, ainda, um breve levantamento bibliográfico, entrevistas realizadas por meio de formulário eletrônico e uma extensa pesquisa documental.

Para Heerdt (2007, p. 75),

a pesquisa documental assemelha-se muito com a pesquisa bibliográfica. Ambas adotam o mesmo procedimento na coleta de dados. A diferença está, essencialmente, no tipo de fonte que cada uma utiliza. Enquanto a pesquisa documental utiliza fontes primárias, a pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias.

Para a pesquisa documental foram analisados os ofícios e memorandos recebidos no *e-mail* da AI, portarias publicadas, relatórios de gestão, editais de projetos e programas de intercâmbios, entre outros.

Um formulário eletrônico foi elaborado para coletar informações dos estudantes acerca das ações da AI do *campus* Barra do Garças. O questionário aplicado aos estudantes foi

composto de 12 questões de múltipla escolha e um espaço para comentários gerais, críticas ou elogios às ações da AI do *campus*.

O estudo coletou respostas de egressos e de estudantes de 2º e 3º ano do ensino médio devidamente matriculados no IFMT *campus* Barra do Garças. Os discentes do 1º ano foram desconsiderados para participar do estudo, partindo do pressuposto de que até então, com a pandemia do novo coronavírus, tiveram pouco ou nenhum contato com as atividades promovidas pela área internacional do *campus*. Os dados coletados e analisados, bem como as impressões dos participantes, podem ser acessados no tópico a seguir.

Resultados e Discussões

O formulário obteve um total de 105 respostas, com a primeira pergunta se referindo à relação dos discentes com a instituição. Destes, aproximadamente 32,3% se identificaram como estudantes egressos, cerca de 15,2% como estudantes do curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, aproximadamente 20% como estudantes do 2º ano do Ensino Médio e cerca de 30,4% como estudantes de 3º ano.

Uma das questões do formulário pediu aos estudantes egressos que informassem o ano em que concluíram seus estudos no IFMT, com aproximadamente 80% desse público tendo informado que finalizaram no ano de 2019,

cerca de 17% no ano de 2018 e 2% em 2016, com nenhum estudante tendo se identificado como concluinte de 2017.

A terceira pergunta buscou saber se os estudantes “conhecem ou se já ouviram falar da AI do IFMT *campus* Barra do Garças”. 73% dos respondentes afirmaram conhecê-la, 23% responderam que a conhecem vagamente e 4% afirmaram que nunca ouviram falar da AI. Houve uma pergunta questionando se os discentes já participaram ou tiveram algum envolvimento direto com a AI, sendo que 53% afirmaram que não tiveram contato direto com as ações, 40% responderam que sim, e 7% dos respondentes relataram que não sabiam responder.

Quando perguntados se consideram importante o trabalho desempenhado pela AI no *campus* Barra do Garças, cerca de 90% dos discentes informaram que o consideram muito importante, com 3,8% afirmando que o consideram pouco relevante, e apenas 1% respondendo que o consideram totalmente irrelevante. 4,8% dos entrevistados informaram não saber responder a esta pergunta.

Em uma das questões, o público-alvo da pesquisa foi questionado se têm ou já tiveram interesse em saber mais sobre o trabalho desempenhado e as oportunidades disponíveis através da AI do *campus*, com 88% dos estudantes informando que sim, e apenas 12% afirmando que não.

Os estudantes também foram questionados se têm ou já tiveram interesse em aprender um novo idioma,

sendo que 89,5% dos entrevistados responderam que desejam aprender um novo idioma, 8,6% afirmaram ter um interesse mediano e apenas 1,9% informaram que não tinha nenhum interesse. Quando perguntados se já tiveram ou têm vontade de participar de uma experiência de intercâmbio no exterior, 88% dos entrevistados responderam que sim e que tinham muito interesse, e apenas 12% dos respondentes informou que nunca teve interesse em participar de um intercâmbio.

Sabe-se que para lograr êxito nas oportunidades de intercâmbio é imprescindível que o indivíduo domine minimamente uma língua estrangeira. Nesse sentido, “a formação linguística se constitui em uma demanda emergente, a fim de que se obtenham melhores resultados das trocas linguístico-culturais nos ambientes de aprendizado” (IFBA, 2019, p. 9). A limitação da comunicação em língua estrangeira mostra-se como um dos grandes empecilhos para o avanço do processo de internacionalização, “visto que a maior parte dos estudantes não possui, durante sua vida escolar, uma formação estruturada para a aquisição das quatro habilidades básicas para comunicação em uma língua estrangeira, escuta, fala, leitura e escrita” (IFBA, 2019, p. 9).

Os estudantes foram perguntados sobre como avaliam o suporte e as informações oferecidas aos estudantes do *campus* pela Equipe da AI, com 36% dos entrevistados classificando esse suporte como ótimo, 39% tendo

o avaliado como bom, 14% como regular, e apenas 2% como péssimo, com 9% dos respondentes informando que não sabiam responder.

Os discentes foram questionados sobre como avaliam o suporte e a integração oferecidos aos intercambistas/alunos estrangeiros pela Equipe da AI, com 59% dos participantes afirmando classificarem esse desempenho como ótimo, 31% como bom e 5% como regular, com os restantes 5% informando que não souberam responder.

Quando perguntados se têm ou já tiveram interesse em se tornar embaixadores mirins da AI do *campus*, 50% dos entrevistados afirmaram que não, 34% responderam que sim, com os demais 16% informando que nunca ouviram falar o que são embaixadores mirins. Em uma outra questão, os participantes foram questionados sobre como avaliam a evolução da AI durante o tempo em que estão ou estiveram estudando no IFMT *campus* Barra do Garças, com 53% do público respondente classificando esse desempenho como ótimo, 37% como bom, 7% como regular, com 6% não sabendo responder. Por último, os entrevistados foram convidados a deixar comentários, elogios, críticas ou sugestões sobre o desempenho da AI, com as opiniões coletadas sendo apresentadas e interpretadas a seguir.

Dadas as respostas coletadas na questão dissertativa, qualificam-se como principais elogios apontados

pelos estudantes: o “*desempenho excepcional dos servidores na condução da direção da área internacional*”, com diversos entrevistados realizando colocações como “*Gostaria de elogiar o trabalho da comissão que em tão pouco tempo já causou grandes mudanças e progressos.*” ou “*...Os projetos desenvolvidos são muito inclusivos tendo a participação de estudantes com deficiência na fala (sic), por exemplo*”. Uma das professoras que compõem a comissão da AI é mencionada em várias respostas dos egressos e dos estudantes, sendo conhecida pelos membros por ter sido uma das pioneiras no setor de internacionalização do IFMT, não apenas no *campus* Barra do Garças, mas desde que foi criada a DSRI em Cuiabá, sendo a principal representante da AI hoje em atividade no *campus*.

Em se tratando da atuação de algumas instituições no que tange à internacionalização no Vale do Araguaia, região em que está inserido o *campus* Barra do Garças, poucas instituições possuem trabalhos concretos nessa área. Apesar de haver um *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso e algumas instituições privadas de ensino superior na região de Barra do Garças e de as universidades discutirem internacionalização em diversos níveis, nota-se que a temática é pouco explorada na região, o que faz com que o trabalho do IFMT seja ainda mais necessário, sobretudo com potencial para expandir para escolas estaduais ou municipais.

Observamos que nos grandes centros, por outro lado, tem crescido o número de escolas da Educação Básica com currículos voltados à internacionalização, com foco nas competências interculturais, inclusive com propostas de ensino bilíngue. No entanto tais propostas ficam, em sua maioria, restritas às escolas localizadas em regiões mais desenvolvidas economicamente e estritamente ligadas às instituições de ensino da rede privada (THIESEN, 2018).

Sobre a atuação da AI do *campus*, entre os comentários dos entrevistados houve diversas afirmações como “*A área internacional do IFMT é maravilhosa, eu nunca tive o privilégio de poder ter algo assim nas minhas antigas escolas, quando eu soube disso no IF, fiquei muito feliz.*” ou “*Agradeço imensamente a Área Internacional pelas oportunidades e conhecimentos que ela me proporcionou.*” e “*A Área Internacional do IF Barra do Garças é um diferencial de grande importância no cenário regional*”.

Desde a chegada dos primeiros intercambistas no Instituto, a equipe da AI juntamente com inúmeros servidores e discentes, fizeram sempre o possível para que os alunos estrangeiros tivessem a melhor experiência, bem como o melhor da tão conhecida receptividade brasileira, com esse suporte atencioso tendo sido mencionado nos comentários da pergunta dissertativa, através de afirmações como “*Admiro o apoio que a*

área internacional dá aos intercambistas”, com diversos alunos reconhecendo a importância desse contato, e realizando colocações como “É uma experiência inesquecível para quem tem contato direto com os intercambistas, pois ensinamos e aprendemos muito com eles”. Toda essa atenção oferecida pela equipe da AI não se restringe apenas aos intercambistas, mas também a toda comunidade escolar. Os estudantes do *campus* reconhecem este ponto através de comentários como “*Admiro muito a competência e a organização do campus em relação ao intercâmbio, e todo o interesse que os envolvidos têm para que nós, alunos, possamos ampliar nossos horizontes, ter experiências e participar de coisas diferentes*” e “*Acho admirável a forma que alguns professores se envolvem em relação à área internacional, isso me dava mais ânimo a conhecer novas culturas e idiomas. Sou muito grata por tudo!*”.

De acordo com Thiesen (2018), o trabalho com essa perspectiva promove a ampliação de conceitos que envolvem a educação para a cidadania global, o suporte aos professores e aos estudantes por meio de iniciativas orientadas para um currículo internacional, além de outras atividades neste mesmo horizonte, como as várias ações desenvolvidas e citadas neste capítulo. Nas palavras do autor, esses “movimentos induzem debates cujas pautas colocam na mesa outros dilemas sobre o que a educação internacional realmente significa” (THIESEN, 2018, p. 9).

Há quem possa cogitar que, devido a diversas divergências culturais, possam-se acumular conflitos de convivência envolvendo estudantes brasileiros e estrangeiros, o que até então nunca foi relatado, não existindo registros de nenhum ocorrido grave, no entanto, o que foi observado no que se diz respeito à experiência entre alunos e intercambistas, foram afirmações como “*Foi ótima, ainda mais pelo fato de ter estudado com 3 intercambistas muito especiais!*”. Voluntariamente, diversos respondentes elogiaram bastante o seguinte estudo, tendo em vista a análise dos pontos de vista dos próprios discentes, como no seguinte comentário “*Valorizo muito e reconheço o grande esforço empenhado na Área Internacional no campus e acredito que a pesquisa é relevante e o questionário conseguiu elaborar boas perguntas para medir o quanto os estudantes conhecem a Área Internacional e suas opiniões sobre ela*”. Entretanto, o parágrafo a seguir aborda e discute as principais críticas relacionadas ao desempenho da AI nos últimos anos.

No que se refere à comunicação entre os membros da AI e os estudantes, apesar de ter recebido diversos elogios, também houve uma quantidade significativa de críticas e sugestões no tocante ao compartilhamento de informações e interação com a comunidade escolar, com diversos comentários como o que segue: “*As informações do campus geralmente não circulam entre os alunos, o que torna difícil a interação entre os projetos e os discentes,*

mesmo que o projeto tenha papel fundamental como o da área internacional a comunicação ainda é falha”.

Vale ressaltar que toda a equipe da AI é de uma forma ou de outra composta por voluntários, que possuem além da AI diversas outras obrigações dentro do *campus*. Pensando justamente em aprimorar a comunicação entre a AI e a comunidade escolar, um grupo de trabalho (GT) específico para ações de disseminação de informações foi criado, tendo sido mencionado mais acima. Dentre os principais trabalhos executados estão a criação e manutenção de páginas da AI em redes sociais como o *Instagram* e grupo de informações em aplicativo de mensagens, por exemplo, onde inúmeras oportunidades são compartilhadas de forma resumida e ilustrativa.

Em 2020, no curto período em que houve aulas presenciais, a equipe da AI vinha tentando ampliar a visibilidade de suas ações dentro do *campus* através do contato direto com as turmas em horário de aula, contudo, logo se seguiu o período de quarentena, com as aulas presenciais sendo suspensas indefinidamente até o momento em que este estudo foi concluído. A comunicação aluno/área internacional pode ser considerada falha em certos aspectos e por diversos motivos, até mesmo por questões que fogem ao controle da própria instituição, como o relativo baixo interesse e pouco conhecimento sobre o papel dos projetos internacionalização por parte dos discentes.

É válido citar que há uma percepção entre os membros da AI em que paira uma sensação de que para muitos estudantes as ações de internacionalização parecem distantes, confusas e muito complicadas, podendo ser citados como exemplo os editais de intercâmbio, que sempre contam um baixo número de inscrições. A equipe da AI faz o possível para quebrar o paradigma de que a internacionalização é um elemento distante, que “vale para o próximo, mas está além das minhas capacidades”. Com o objetivo de expor alternativas de aprimoramento a esse esforço, possíveis medidas são mencionadas no próximo item deste trabalho.

A pergunta dissertativa do formulário enviado aos estudantes dava espaço também para receber sugestões, com uma categoria específica chamando mais atenção, “*trazer e enviar mais intercambistas*”. Sobre receber um número maior de alunos estrangeiros, é importante frisar que é necessária uma estrutura para executar tal objetivo, como recrutar e cadastrar famílias para hospedar os intercambistas, com estas sendo selecionadas por critérios rigorosos pela organização parceira, mencionada anteriormente neste trabalho, que visam preservar a segurança e boa experiência dos intercambistas. Sobre o fato de enviar mais intercambistas ao exterior, tal objetivo tem se mostrado cada vez mais difícil de ser alcançado devido aos cortes de gastos pelos quais a educação vem passando nos últimos tempos, e as

políticas públicas voltadas à internacionalização (IFBA, 2019). Ainda assim, a equipe da DSRI tem se esforçado para ampliar seus contatos e parcerias com instituições de ensino no exterior, bem como em realizar cada vez mais editais de intercâmbio, pois entendemos, assim como IFBA (2019, online), que a cooperação internacional “se apresenta como uma estratégia de formação de alianças, de modo a possibilitar a colaboração e o fortalecimento das instituições envolvidas com fins a elevar a qualidade do ensino, pesquisa e extensão”.

Considerações Finais

Conforme apresentado no Quadro 1, uma das ações da AI do *campus* Barra do Garças em 2019, foi uma reunião com a equipe de servidores e de embaixadores mirins. Em tal reunião produziu-se um compilado das ações da equipe e uma avaliação que ponderou os seus destaques e as suas fragilidades, conforme apresentam-se a seguir. Destaques positivos: a) aumento da visibilidade da AI do *campus*; b) adesão dos servidores/estudantes à realização do TOEIC; c) reconhecimento do trabalho da AI pela comunidade do *campus*; d) inserção dos estudantes para comporem a AI quanto à divulgação das ações; e) contato com as mídias locais; f) aumento do interesse dos estudantes pelos editais de intercâmbio; g) aumento

da equipe aplicadores certificados pela Mastertest⁴ para aplicação de testes de proficiência.

Como pontos a serem mais explorados, a equipe ponderou: a) melhorar a divulgação das ações da AI para a comunidade; b) inserir as ações da AI no calendário acadêmico; c) propor melhoria nos critérios de avaliação quanto aos editais de intercâmbio; d) reorganizar as equipes nas diferentes frentes de trabalho; e) redigir regimento/estatuto da AI.

Após a reunião no final de 2019, a equipe da AI se organizou em diferentes frentes de trabalho, conseguindo ponderar melhor os resultados de seus projetos, mantendo um processo constante de aperfeiçoamento das fragilidades detectadas na ocasião. Visando à concretização dos objetivos do presente estudo, seguem algumas observações que foram possíveis de compilar durante a execução do trabalho.

Em primeiro lugar, como instrumento de aperfeiçoamento das atividades de internacionalização, recomenda-se uma maior integração dos servidores que não fazem parte da equipe direta da AI nos projetos da mesma, já que a visibilidade que parece distante não se estende

4 Mastertest é a empresa brasileira distribuidora exclusiva dos exames TOEIC® e teste TOEFL® ITP. É responsável pelo gerenciamento e credenciamento dos centros aplicadores no Brasil, que incluem escolas de idiomas, universidades, institutos federais, órgãos governamentais, além de empresas privadas. Disponível em: <http://mastertest.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

apenas ao contingente de discentes, sendo possível observar - que diversos docentes e técnicos administrativos não possuem muita informação acerca dos projetos da AI, pois pouco se fala no assunto em sala de aula. Há uma ideia enraizada na mente da comunidade interna do instituto de que falar dos projetos de internacionalização é uma atividade para se fazer com uma quantidade restrita de servidores, logo, não é possível alcançar o patamar desejado de diálogo e disseminação de informações tratando de internacionalização apenas nas aulas de língua estrangeira. É preciso também abordar o assunto nas aulas de Biologia, Química, Português etc.

Uma forma de adaptar a narrativa de todo o corpo de servidores sobre o assunto pode ser através de reuniões agendadas com uma frequência pré-determinada, ou elaborar formas criativas e acessíveis de disseminação de informações acerca da AI, tendo por objetivo atualizar os servidores do *campus* sobre os projetos em andamento, bem como auxiliá-los a transmitir para os alunos de uma forma mais eficaz os benefícios que a internacionalização pode trazer à vida acadêmica e pessoal do indivíduo, pois ensinar também é sobre aprender, e às vezes apenas uma maneira mais clara e didática de falar sobre um assunto pode influenciar muito o interesse ou desinteresse dos estudantes em um tema específico, inclusive em se tratando da área internacional.

Referências

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

HEERDT, M. L. **Metodologia científica e da pesquisa**: livro didático. 5. ed. rev. e atual. Palhoça: Unisulvirtual, 2007.

IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Proposta de Plano de Desenvolvimento da |Internacionalização do IFBA (PDInter) 2019-2023**. Assessoria de Relações Internacionais. Comitê de Relações Internacionais. Bahia, 2019. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/consum/resolucoes-2019/resolucao-no-23-aprova-a-pdinter-2019-2023.pdf/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Gabinete do Diretor-Geral. **Portaria nº 85, de 22 de outubro de 2015**. Designar a servidora Renata Francisca Ferreira Lopes, matrícula SIAPE: 2028121, como representante institucional deste campus no Programa Idioma sem Fronteiras. Disponível em: http://bag.ifmt.edu.br/media/filer_public/44/f9/44f94dee-8e0a-44f2-879e-bf8e4b670fff/boletim_de_servico_-_outubro.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Gabinete do Diretor-Geral. **Portaria nº 64, de 11 de maio de 2017**. Designa os servidores para constituírem a Equipe das Relações Internacionais deste IFMT - campus Barra do Garças e nomeia o primeiro da lista como Embaixador. Disponível em: <http://bag>.

ifmt.edu.br/media/filer_public/76/b4/76b43220-7e7d-4310-8023-fe2c9af935ce/boletim_de_servico_-_maio.pdf. Acesso em: 5 nov. 2020.

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Gabinete do Diretor-Geral. **Portaria nº 16, de 8 de fevereiro de 2019**. Atualiza a Portaria nº 64/2017 que designou a Equipe das Relações Internacionais deste IFMT - campus Barra do Garças. Disponível em: http://bag.ifmt.edu.br/media/filer_public/a3/c8/a3c8e118-e720-48ef-bdc5-ac458190087a/boletim_de_servico_-_fevereiro.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Gabinete do Diretor-Geral. **Portaria nº 37, de 25 de maio de 2020**. Designa os discentes para compor a Equipe de Embaixadores Mirins da Área Internacional do campus Barra do Garças do ano de 2020. Disponível em: http://bag.ifmt.edu.br/media/filer_public/5f/28/5f2864ac-d925-44d5-a802-94189786f0f5/05_-_boletim_maio_2020.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

LOPES, R. F. F. *et al.* Ações de Internacionalização do IFMT campus Barra do Garças: oportunidades e possibilidades a partir das línguas estrangeiras. *In*: ALMEIDA, P. V.; VIEIRA, M. S. P. (Orgs.) **Por Palavras e Gestos: A Arte da Linguagem**. vol. II. Curitiba: Editora Artemis, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO GARÇAS. Localização. 2021. Disponível em: <https://www.barradogarças.mt.gov.br/O-Municipio/Localizacao/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

THIESEN, J. S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na Educação Básica? **Educação em Revista**, v. 34, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e194166.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aldenise Borges dos Santos

Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Francesa na Universidade do Estado do Amapá (Ueap).

E-mail: aldeborges77@gmail.com



Ana Paula Santos de Oliveira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

E-mail: ana.oliveira@ifrr.edu.br



André Henrique dos Santos Reyes

Técnico em Administração - IFCTB. Estudante de Medicina – Bolívia.

Email: andreshreyes@gmail.com



Antônia Letícia da Silva

Graduanda em Letras (Português/Inglês) no Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus* Tianguá. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES. Atualmente, é bolsista do Programa Residência Pedagógica da CAPES, desde outubro de 2020.

E-mail: antonia.leticia.silva07@aluno.ifce.edu.br



Antônia Marinês Goes Alves

Doutoranda pelo PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas e Mestra em Ciências pelo PPGEA/UFRRJ. Professora do Instituto Federal do Amazonas - IFAM, *campus* Tabatinga.
Email: antonia.goes@ifam.edu.br



Bruna Belmont de Oliveira

Mestre pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Instituto Federal de Brasília.
E-mail: bruna.belmont@ifb.edu.br



Christiana Batinga Agra

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Alagoas (Ifal).
E-mail:christiane.agra@ifal.edu.br



Dalva Ramos de Resende Matos

Doutoranda em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC) e mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás (IFG) – *Campus* Itumbiara.
E-mail: dalva.matos@ifg.edu.br



Diana Gleise dos Santos Ferraz

Graduanda em Tecnólogo em Gestão de Turismo pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC, 2019-2020). Atualmente exerce a função de auxiliar de receptivo na agência Luck Receptivo Maceió.



Edvânia Medeiros de Omena

Especialista em língua espanhola pelo Centro de Estudos Superior de Maceió (Cesmac). Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Alagoas (Ifal).
Email: edvania.omena@ifal.edu.br



Flávia Lannes Vieira de Aguiar Furtado

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – Universidade Cândido Mendes. Licenciatura em Letras - UERJ.
Professora do Instituto Federal do Amazonas – *Campus* Tabatinga.
Email: flavia.furtado@ifce.edu.br



Géraldine Laura Etinof

Mestra em Estudos Lusófonos na Universidade da Sorbonne (Paris IV). Professora de Francês Língua Estrangeira na Aliança Francesa de Caiena, Guiana Francesa, França.
E-mail: getinof@gmail.com



João Lucas Santos da Silva

graduando em Letras (Português/Inglês) no Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus* Tianguá. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, 2018-2020) da CAPES. Atualmente, é Bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP, 2020-2022) da CAPES.
E-mail: linguagensifs@gmail.com



Karla Janaína Alexandre da Silva

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). E-mail: silvakarlajanaina@gmail.com



Kevilly Mell Sarraff Goes

Estudante do curso de Bacharelado em Direito na Faculdade Estácio Macapá, ex-bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio no Instituto Federal do Amapá, *Campus* Laranjal do Jari. E-mail: kevillymell@hotmail.com



Maria Inez Matoso Silveira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Atualmente é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e do Mestrado Profissional em Letras (FALE-UFAL). E-mail: mimatoso@uol.com.br



María López Sáñez

Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora da área de Didáticas da Língua e da Literatura do Departamento de Didáticas da Faculdade de Ciências da Educação da USC – Espanha. E-mail: maria.sandez@usc.es



Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Doutora em Sociedade e Cultura da Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora efetiva do Instituto Federal do Amazonas do *Campus* Manaus Centro (IFAM/CMC).



Mayara Priscila Reis da Costa

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Professora de Língua Francesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap), Brasil.
E-mail: mayara.reis@ifap.edu.br



Michel Pratini Bernardo da Silva

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

E-mail: michel.pratini@ifpb.edu.br



Nárrima Tayane de Souza Farias Dantas

Especialista em Língua Inglesa e Literatura pela Universidade Paulista. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.

E-mail: narrima.dantas@ifap.edu.br



Nathália Luiz de Freitas

Doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS – *Campus* Poços de Caldas.
E-mail: nathalia.freitas@ifsuldeminas.edu.br



Niedja Balbino do Egito

Doutorada em Linguística pelo PPGL da Universidade Federal de Alagoas (2019). Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Alagoas.
E-mail: niedja.balbino@ifal.edu.br



Rafael José Triches Nunes

Psicólogo, especialista em clínica psicanalítica, mestre em educação. Atua na área de Psicologia Escolar, realizando acolhimento e aconselhamento psicológico com estudantes e servidores no Instituto Federal da Mato Grosso (IFMT), *campus* Barra do Graças.
E-mail: rafael.nunes@ifmt.edu.br



Raull Mattos de Sousa

Além de aspirante a escritor e poeta, Raull é também Técnico em Controle Ambiental, formado em nível médio pelo IFMT *campus* Barra do Garças, durante seu ensino médio na instituição atuou como embaixador mirim das relações internacionais da instituição.
E-mail: raullmattos31@gmail.com



Renata Francisca Ferreira Lopes

Mestra em Educação pela UFMT. Professora de Línguas (portuguesa e inglesa) no IFMT campus Barra do Garças. Atual diretora-geral do IFMT *campus* Barra do Garças.
E-mail: renata.lopes@ifmt.edu.br



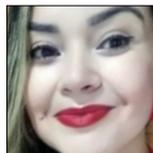
Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

Doutorando em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/Unicamp) e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus* Tianguá.
E-mail: sostenes.renan@ifce.edu.br



Suelem Maquiné Rodrigues

Doutoranda RENOEN(UFC) e mestra em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).
E-mail: suelem.maquine@ifce.edu.br



Thaynam Cristina Maia dos Santos

Especialista em Língua Espanhola pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Professora de Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP, *campus* Macapá).
E-mail: thaynam.santos@ifap.edu.br



Wanne Karolinne Souza de Miranda

Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Pará (PPGELL/UEPA). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.
E-mail: wanne.miranda@ifap.edu.br



SOBRE AS ORGANIZADORAS

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora de Língua Espanhola Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), em exercício provisório no Instituto Federal de São Paulo - *campus* Avaré. E-mail: flaviakarolinalima@gmail.com



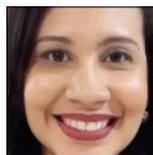
Mábia Nunes Toscano

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal do Amapá, *campus* Laranjal do Jari. E-mail: mabia.toscano@ifap.edu.br



Elaine dos Santos Sgarbi

Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió. E-mail: elaine@ifal.edu.br



A coletânea *Práticas de linguagem nas áreas de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais* reúne artigos de docentes da área de linguagem dos Institutos Federais do Amapá, Alagoas, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Roraima e Sul de Minas Gerais.

Este livro surge como uma forma de dar visibilidade às experiências docentes da área de conhecimento de Linguística, Letras e Artes, o que mostra a força da produção intelectual e de pesquisa dos componentes curriculares da área das ciências humanas dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que muitas vezes é conhecida apenas por seu caráter técnico e tecnológico.

Edifap