



Esta obra foi editada com recursos financeiros oriundos do EDITAL 30/2022-PROPEspi/IFRR – Concessão de ajuda de custo à publicação científica, tecnológica e cultural-2022.

Thiago Santos Pinheiro Souza  
(Organizador)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

**GESTOS, PALAVRAS E HISTÓRIAS:**  
fragmentos de teoria e prática  
do ensino de linguagens

Editora CRV  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima  
Curitiba / Boa Vista – Brasil  
2024

Copyright © da Editora CRV Ltda e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)

**Editor-chefe CRV:** Railson Moura

**Editores IFRR:** Amarildo Ferreira Junior e Silvana Menezes da Silva

**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV

**Imagem de Capa:** Plataforma de IA

**Revisão:** Thiago Santos Pinheiro Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

(Biblioteca do Instituto Federal de Roraima – IFRR)

G393 Gestos, palavras e histórias : fragmentos de teoria e prática do ensino de linguagens / organização de Thiago Santos Pinheiro Souza. – Curitiba: CRV, 2024.  
144 p. : il. color.

ISBN Digital: 978-65-251-6810-4 | 978-65-86852-13-4

ISBN Físico: 978-65-251-6809-8 | 978-6586852-14-1

DOI 10.24824/978652516809.8

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Letramento. I. Souza, Thiago Santos Pinheiro.

CDD – 407

Elaborada por Paula Lima Garcia – CRB 11/887

2024

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Eduardo Pazinato (UFRGS)  
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élso José Corá (UFFS)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Luciano Rodrigues Costa (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Mariah Brochado (UFMG)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

## Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujjié (UNESPAR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

# **Conselho Editorial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)**

Amarildo Ferreira Junior (Titular – PROPESPI)  
Acenilza Ferreira da Silva (Suplente – PROPESPI)  
Joelma Fernandes de Oliveira (Titular – Coordenação da Editora)  
Silvana Menezes da Silva (Suplente Coordenação da Editora)  
Francimeire Sales de Souza (Titular – PROEX)  
Roseli Bernardo Silva dos Santos (Suplente – PROEX)  
Sammya Faria Adona Leite (Titular – PROEN)  
Maria de Fatima Freire de Araujo (Titular Comitê Gestor de Bibliotecas)  
Renato Fonseca de Assis Cunha (Suplente – Comitê Gestor de Bibliotecas)  
Jucimar Cerqueira dos Santos (Titular – Ciências Humanas)  
Juliana Martins Alves (Suplente – Ciências Humanas)  
Danielle Cunha de Souza Pereira (Titular – Ciências Agrárias)  
Luciano Monteiro do Amaral (Titular – Ciências Sociais Aplicadas)  
Leila Marcia Ghedin (Suplente – Ciências Sociais Aplicadas)  
Vagner Basqueroto Martins (Titular – Linguística, Letras e Artes)  
Leovergildo Rodrigues Farias (Titular – Ciências Exatas e da Terra)  
Anderson Pereira Lino (Suplente – Ciências Exatas e da Terra)  
Eduardo Magalhaes Borges Prata (Titular – Ciências Biológicas)  
Pedro Henrique Farias Vianna (Titular – Discente)  
Geovanna Thaissa Moreno da Costa (Suplente – Discentes)

**Presidente do Conselho Editorial: Joelma Fernandes de Oliveira**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RORAIMA - IFRR**

**REITORA**

Nilra Jane Filgueira Bezerra

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

Romildo Nicolau Alves

**DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DE PESQUISA E  
PÓS-GRADUAÇÃO**

Amarildo Ferreira Júnior

**COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES**

Joelma Fernandes de Oliveira

**SECRETARIA EDITORIAL**

Silvana Menezes da Silva

**SUPERVISÃO EDITORIAL**

Leila Marcia Ghedin



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Roraima

Rua Fernão Dias Paes Leme, nº 11, Calungá

Boa Vista - RR / CEP: 69.303-220

[www.ifrr.edu.br](http://www.ifrr.edu.br)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização



ANOS | 1993-2023



O IFRR é instituição filiada à:



Associação Brasileira de Editores Científicos

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# SUMÁRIO

PREFÁCIO ..... 11  
*Manuela da Silva Alencar de Souza*

A POSIÇÃO DA TRADUÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO  
APRENDIZAGEM POR NÍVEIS DOS COLÉGIOS MILITARES DO  
BRASIL ..... 17  
*Karine Razzia*

ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS ... 31  
*Bryan Mourão de Souza*  
*Jucelma Mourão de Souza*

CONSIDERAÇÕES DIDÁTICAS E TÉCNICAS SOBRE UM APP DE  
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA..... 47  
*Fabiano Siqueira Almeida*

HAIKAI:  
leitura de mundo em imagens e palavras..... 59  
*Ana Aparecida Vieira de Moura*  
*Flore Kédochim*  
*Rafaella da Silva Pereira*  
*Raimunda Maria Rodrigues Santos*

O NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA E OS DESAFIOS DO  
ENSINO:  
problematizando o racismo através de personagens folclóricos..... 73  
*Thiago Santos Pinheiro Souza*

LETRAMENTO CRÍTICO COM AS REDES SOCIAIS ..... 87  
*Kelly da Silva Costa*  
*Ana Aparecida Vieira de Moura*

A LEITURA NOSSA DE CADA DIA:  
a sala de aula como espaço de desenvolvimento da competência leitora ..... 99  
*Gracilene Felix Medeiros*

A LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO FRONTEIRIÇO DE  
RORAIMA: ensino, perspectivas e possibilidades no Instituto Federal de  
Roraima ..... 113  
*Nathália Oliveira da Silva Menezes*  
*Débora Silva Brito da Luz*

A PRODUÇÃO DE TEXTOS COLETIVOS COMO PRÁTICA DISCURSIVA NA COMUNIDADE INGARIKÓ .....	127
<i>Raimunda Maria Rodrigues Santos</i> <i>Elizabete Melo Nogueira</i>	
ÍNDICE REMISSIVO .....	143

# PREFÁCIO

*Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.*

(Marcuschi, 2010, p. 9)

O convite para escrever o prefácio deste livro trouxe-me a um momento de reflexão acerca da minha prática docente. Enquanto professora de línguas materna e adicional, e de literatura, reconheço-me nos questionamentos, desafios e descobertas dos autores. Acredito que o ofício do professor de línguas e literatura não se limita ao desenvolvimento de saberes construídos e situados socialmente, mas, além disso, diz respeito à relação que o docente desenvolve com suas próprias experiências de ensinar, tornando-se mais consciente de seu papel a cada turma, a cada nova experiência. Ao considerarmos as experiências, não é possível ficarmos alheios às mudanças que cada geração de estudantes nos apresenta, pois elas nos desacomodam e nos impelem a pensar a prática do professor de línguas como uma constante busca por modelos comunicativos requeridos na sociedade contemporânea. Portanto, os capítulos que criteriosamente foram compilados nesta obra nos levam a reconhecer a importância da reflexão acerca de aspectos atuais que envolvem o trabalho com a linguagem.

No capítulo *A posição da tradução no sistema de ensino-aprendizagem por níveis dos colégios militares do Brasil*, Karine Razzia apresenta uma reflexão sobre como a tradução passou a ser considerada um elemento indesejado na sala de aula de língua adicional, tornando-se objeto de estudo daqueles que possuem níveis mais avançados de conhecimento na língua ou de grupos pequenos de estudantes participantes de projetos específicos, como é o caso do *Clube de Inglês*, uma atividade extraclasse optativa do Colégio Militar de Curitiba. A autora defende a importância de manter a prática da tradução no currículo da educação básica, pois, para além de possibilitar a “prática tradutória reflexiva”, considera o tradutor um “sujeito com propósito”. Desse modo, desenvolver a prática da tradução na educação básica significaria oferecer ao aprendiz o vislumbre da profissão de tradutor.

Em *Ensino de Português como segunda língua para surdos*, Bryan Mourão de Souza e Jucelma Mourão de Souza apresentam uma visão sensível em relação ao ensino-aprendizagem de português como segunda língua para pessoas surdas. O primeiro autor, surdo, e a segunda autora, ouvinte, baseados em suas experiências como participantes da comunidade surda, discutem uma

questão fundamental, como “a falta do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por grande parte dos integrantes das comunidades escolares”, o que pode acarretar o uso de metodologias para ouvintes direcionadas equivocadamente à comunidade surda. Assim, os autores propõem a discussão acerca do ensino para a pessoa surda em classes de escolas regulares, sugerindo a presença de recursos imagéticos nos materiais didáticos voltados ao ensino de português como segunda língua para surdos.

Em *Considerações didáticas e técnicas sobre um app de ensino de língua estrangeira*, Fabiano Siqueira Almeida apresenta uma reflexão acerca de como as tecnologias digitais, em especial os *smartphones*, passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, inclusive como mais um recurso para aprender uma língua estrangeira. Em seu capítulo, Almeida seleciona o aplicativo de ensino-aprendizagem popular *ABA English*. “Com mais de dez milhões de alunos em 200 países” há mais de 30 anos, Almeida busca discutir sobre a visão de língua na qual o aplicativo *ABA English* se baseia, tendo como fonte de pesquisa e observação as atividades disponibilizadas no aplicativo. A interatividade e o *layout* da ferramenta, bem como a metodologia por trás das atividades, são algumas das questões levantadas pelo autor e que nos levam a refletir, enquanto professores, sobre a forma como usamos as tecnologias digitais de ensino-aprendizagem de línguas que temos incorporado às nossas aulas.

No capítulo *Haikai: leitura de mundo em imagens e palavras*, as autoras Ana Aparecida Vieira de Moura, Flore Kédochim, Rafaela da Silva Pereira e Raimunda Maria Rodrigues Santos apresentam a idealização e execução de um projeto de ensino no modelo de turma multidisciplinar, elaborado para atender à demanda da dependência na disciplina de Língua Portuguesa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em período integral, no câmpus Boa Vista do Instituto Federal de Roraima (IFRR). O relato do projeto em questão mostra como a leitura e a escrita foram desenvolvidas pelos estudantes a partir de uma pesquisa-ação, que permitiu tanto “a participação efetiva dos estudantes no processo de planejamento” quanto o protagonismo na construção de seu próprio conhecimento. Além disso, as produções de *Haikais* trazidas como exemplares no capítulo permitem a reflexão acerca de possibilidades de práticas de ensino-aprendizagem de língua materna, não só nas disciplinas de dependência, mas também como uma prática que pode ser incorporada ao currículo regular.

Em *O negro na literatura brasileira e os desafios do ensino: problematizando o racismo através de personagens folclóricos*, Thiago Santos Pinheiro Souza apresenta a possibilidade de debates em torno do preconceito racial,

com base no folclore, especialmente com base nos personagens de Monteiro Lobato: Tia Nastácia, Saci Pererê e Tio Barnabé. Buscando refletir sobre a questão racial na obra de Lobato, para dialogar com a prática em sala de aula, Souza expõe algumas concepções compartilhadas por docentes: “alguns dizem que evitariam os textos de Lobato; outros recorrem à temporalidade, ou seja, “naquela época não se tinha noção sobre o racismo como se tem hoje”; e há também os que negam a existência de uma linguagem racista na obra do autor. Assim, Souza problematiza o conceito de folclore, apresenta os personagens de Lobato e denuncia o racismo presente na literatura, convidando os professores de todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior, a abordarem a *temática* a partir de provocações que levem professores e alunos ao debate sobre o racismo.

No capítulo *Letramento crítico com as redes sociais*, Kelly da Silva Costa e Ana Aparecida Vieira de Moura abordam questões como “a utilização das redes sociais como recurso pedagógico” e “a língua inglesa como ferramenta de participação cidadã na sociedade em rede”. O capítulo é um recorte da pesquisa de mestrado profissional de uma das autoras, que realizou a investigação de aulas de língua inglesa durante o Ensino Remoto Emergencial, tendo como momento histórico a pandemia de Covid-19. Assim, as autoras trazem indícios de que as tecnologias digitais, especialmente a utilização de redes sociais para publicação de *posts*, podem promover o letramento crítico em língua adicional. Visto que os alunos do 3º ano do ensino técnico integrado ao ensino médio do IFRR realizaram leituras diversas em língua inglesa, as quais embasaram seus posicionamentos a respeito de temas que envolviam culturas diferentes das suas, a prática apresentada pelas pesquisadoras nos mostra que é possível fomentar a reflexão e o posicionamento crítico diante de temas globais em aulas de língua inglesa.

Em *A leitura nossa de cada dia: a sala de aula como espaço de desenvolvimento de competência leitora*, Gracilene Felix Medeiros traz uma discussão imprescindível em nossos dias: a de que o ato de ler não está acabado em decodificação de letras e palavras, defendendo que o “[...] educando construa uma relação de troca com o texto lido”, pois, “[...] ao passo que o leitor ative os conhecimentos prévios”, “[...] essa relação possibilitaria ao leitor complementar os sentidos do texto”, resultando na interação “Leitor-Texto-Autor”. Para embasar essa discussão, Medeiros aborda a relação entre as concepções de leitura e o ensino de leitura, como também problematiza o uso de estratégias de leitura em sala de aula, oferecendo-nos uma pertinente reflexão acerca de possibilidades de abordagem que visem ao desenvolvimento da competência leitora de nossos estudantes.

Diante da revogação da Lei nº 11.161/2005, que instituía a obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol na educação básica, pela Lei nº 13.415/2017, o capítulo de Nathália Oliveira da Silva Menezes e Débora Silva Brito da Luz, *A língua espanhola no contexto fronteiro de Roraima: ensino, perspectivas e possibilidades no Instituto Federal de Roraima*, apresenta, de forma objetiva, as políticas linguísticas internas que o IFRR vem adotando para manter a oferta do ensino do idioma hispânico. As autoras apresentam um histórico das políticas implementadas pela instituição a fim de manter o ensino da língua espanhola no currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em curso subsequente, nos cursos tecnólogos e nas licenciaturas. As autoras destacam que há no campus Boa Vista do IFRR, desde 2007, o curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica, o qual está passando por uma transição para o Curso de Letras Português/Espanhol. Em virtude da revogação da lei que respaldava a abrangência de atuação dos profissionais de ensino de espanhol, tal mudança visa solucionar a problemática de diminuição significativa de procura pelo curso. Assim, considerando a característica fronteira do Brasil com países de língua hispânica e, ainda, a crise humanitária que leva refugiados venezuelanos a buscarem no Brasil um recomeço, o capítulo é extremamente relevante, pois apresenta as políticas linguísticas implementadas pelo IFRR como um modelo a ser seguido.

Em *A produção de textos coletivos como prática discursiva na comunidade Ingarikó*, Raimunda Maria Rodrigues Santos e Elizabete Melo Nogueira apresentam uma significativa parceria entre a comunidade indígena da Região Ingarikó, onde habitam, aproximadamente, 1400 indígenas Ingarikó. As autoras destacam como o anseio da comunidade Ingarikó por gerir o potencial da região se tornou em uma relação de parceria com o Instituto Federal de Roraima, através de atividade de extensão. No capítulo, Santos e Nogueira enfatizam a percepção que os membros da comunidade têm em relação ao potencial turístico da região. Tal percepção, aliada à expertise dos professores, resultou no planejamento de diferentes oficinas, dentre elas a “Oficina de Capacitação em Roteiro, Roteirização e Produção de textos”, que tinha o objetivo de capacitar os membros a produzirem roteiros para a divulgação de atrativos da região. Certamente, a prática extensionista do IFRR voltada à necessidade da comunidade Ingarikó é um relato que demonstra o compromisso do Instituto Federal com a missão de colocar o saber a serviço da sociedade.

Nos capítulos deste livro, encontramos experiências heterogêneas de ensino-aprendizagem de línguas, materna e adicional, que nos motivam a

observar as práticas de colegas que fazem de sua sala de aula e da expertise que possuem com a linguagem um elo entre o conhecimento e a realização. As práticas em sala de aula, as atividades extensionistas, os projetos de ensino, bem como as reflexões sobre o ensinar e o aprender línguas na sociedade do século XXI estão plenamente representados aqui. Sem dúvida, esta obra servirá de base para que outros professores sejam motivados a compartilhar os desafios, as práticas e as descobertas em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas espalhados no nosso país.

*Manuela da Silva Alencar de Souza*  
São Leopoldo, outubro de 2024.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# A POSIÇÃO DA TRADUÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO APRENDIZAGEM POR NÍVEIS DOS COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL

*Karine Razzia<sup>1</sup>*

## Introdução

Os professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) atuam em instituições diversas, como institutos federais e colégios de aplicação, inclusive naquelas geridas pelas Forças Armadas. É da experiência em uma organização com esse perfil, pertencente ao Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB), que esse capítulo traz reflexões a respeito da prática docente na área de linguagem. De modo específico, é discutido o lugar da tradução<sup>2</sup> no currículo do componente Língua Estrangeira Moderna (LEM), no Colégio Militar de Curitiba (CMC).

O ensino de LEM no SCMB está estruturado de acordo com o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN) até o 9º ano do ensino fundamental. O ensino médio permanece na estrutura do ensino seriado. Este estudo considera o recorte do SEAN, apenas, que é dividido<sup>3</sup> em seis níveis: A1A, A1B, A2A, A2B, B1A e B1B. No CMC, contexto em que esta pesquisadora está inserida, há cinco níveis, do A1A até o B1A.

Para discutir a temática proposta, é fundamental entender a complexidade em torno da concepção de currículo. As instituições de ensino trazem em seu bojo as impressões das camadas dominantes, como se o currículo e toda a estrutura de ensino não fossem pensados de baixo para cima, considerando-se o estrato social, ou seja, como se não refletissem uma realidade que “emanasse do povo”, conforme dispõe o texto constitucional. Assim, discutir o lugar da

1 Docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Militar de Curitiba. Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (UFC/POET), doutoranda em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/PGET).

2 A noção de “tradução”, abordada no capítulo, não diz respeito ao ato de traduzir termos do inglês para o português durante o ensino de idiomas, mas, sim, ao treino e à prática de tradução de textos, à tradução enquanto objeto de ensino. Além disso, utilizaremos de uma forma genérica a expressão “tradução”, que é a prática de transpor um texto em idioma estrangeiro para o vernáculo. Incluímos, também, sob a noção de tradução, os textos traduzidos do vernáculo para o estrangeiro, tendo plena consciência do uso, em outras situações, do termo “versão” para esse último como em HOFF, S. L.; FLORES, V. do N. *Versão*, p. 182.

3 Divisão alinhada pelo Marco Comum Europeu (*Common European Framework of Reference*).

tradução no currículo é levantar a seguinte indagação: em que medida a presença (ou ausência) da prática da tradução no currículo é um reflexo do que as classes dominantes pensam a respeito do ensino de LEM? Esse questionamento está em consonância com o postulado de Apple, o qual reforça que “a linguagem da aprendizagem tende a ser apolítica e anistórica, escondendo, assim, as complexas relações de poder político e econômico e de recursos subjacentes à boa parte da organização e da seleção curriculares”<sup>4</sup>. Ele complementa dizendo que as tomadas de decisão são vistas como problemas técnicos que precisam ser resolvidos por especialistas, removendo eficazmente as decisões do debate político e ético. Essa estratégia encobre a relação entre o *status* do conhecimento técnico e a reprodução econômica e cultural. Assim, os intelectuais, incluindo os especialistas do currículo, no seu papel de portadores do conhecimento técnico-científico, contribuem para a perpetuação de um sistema que mantém relações de poder e perpetua desigualdades sociais. Com base nisso, há um enredamento histórico do currículo escolar com interesses sociais e econômicos, visto que os ambientes de formação são um dos mais eficientes aparatos de estado para a reprodução da ordem social<sup>5</sup>.

Subordinadas ao Ministério da Educação (MEC) (as escolas civis públicas e privadas) e ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) (os colégios militares pertencentes a esse componente das Forças Armadas), as instituições de ensino, mesmo quando cientes de seu potencial de transformação social, reproduzem em diversos níveis o “pensar-maior” do Estado. Por mais que o discurso intelectual tenha por tradição se autoproclamar neutro e científico, de acordo com Althusser<sup>6</sup>, tais discursos não estão livres da ideologia que determina a tudo e a todos, nem mesmo os discursos que procuram ser objetivos, como os discursos científicos.

Dessa maneira, Apple<sup>7</sup> discorre sobre como os interesses econômicos para a reprodução social estão enredados em todos os níveis dos processos educacionais, incluindo o currículo. Ele nos leva a pensar sobre o conhecimento como algo fruto de conflitos ideológicos e hegemônicos dentro e fora da educação, e que o processo de educação “através do currículo formal e oculto socializa as pessoas de modo a fazer com que aceitem como legítimos os papéis limitados que de fato ocupam na sociedade”<sup>8</sup>. O autor esclarece que a organização curricular não é uma “trapaça” de pessoas ao redor de uma mesa que tentam prejudicar deliberadamente os trabalhadores. É uma reprodução sistêmica, necessária para a manutenção de uma ordem social

4 APPLE, *Ideologia e Currículo*, p. 64.

5 ALTHUSSER, *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*.

6 ALTHUSSER, *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*.

7 APPLE, *Ideologia e Currículo*.

8 APPLE, *Ideologia e Currículo*, p. 67.

desigual por meio da divisão do trabalho na sociedade. A partir dessa concepção, detemo-nos na posição da tradução nos Planos de Execução Didática (PED) do SCMB.

### **Seria a tradução um conhecimento de *alto status*?**

Para abordar o que entende como conhecimento de *alto status*, Michael Apple dialoga com Michael Young<sup>9</sup>, outro grande pensador e crítico do currículo. Eles apontam quem define o que é conhecimento e a quem esse conhecimento se reserva:

Mais uma vez, [...] Young [...] nos ajuda a começar. Ele afirma que “quem está na posição de poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis”<sup>10</sup>.

Nesse contexto, conjectura-se que o conhecimento de *alto status* seria o conhecimento técnico não delegado à população em geral, reservado para determinados grupos que teriam as competências para utilizar, aprofundar e desenvolver ainda mais esse tipo de conhecimento, na condição de especialistas: “as regras sociais e econômicas constitutivas ou subjacentes fazem ser essencial que os currículos centrados em disciplinas sejam ensinados e que o *status* de alto nível seja dado ao conhecimento técnico. Isso ocorre em grande parte pela função seletiva do ensino”<sup>11</sup>. Ainda: “[...] o conhecimento de *alto status* parece ser conhecimento discreto, isolado, independente. Tem (supostamente) um conteúdo identificável e [...] uma estrutura estável”<sup>12</sup>.

O conhecimento em geral pode ser associado ao que Bourdieu<sup>13</sup> chama de “capital cultural”. De acordo com o sociólogo francês, o termo seria, ao lado do capital econômico, uma importante forma de representação do capital, sinônimo de *status* e poder. Ele acrescenta que o capital cultural está relacionado à educação formal, embora não se restrinja a ela. Refere-se ao conjunto de experiências culturais acumuladas por um indivíduo. As pessoas são, inclusive, diferenciadas e selecionadas mediante a posse desse tipo de capital, e os que têm acesso ao conhecimento de *alto status* estariam em posição de vantagem nesse processo de estratificação:

9 YOUNG, *Knowledge and control*.

10 APPLE, *Ideologia e Currículo*, p. 70.

11 APPLE, *Ideologia e Currículo*, p. 73.

12 APPLE, *Ideologia e Currículo*, p. 72.

13 BOURDIEU, *Capital simbólico e classes sociais*.

A condição de classe que a estatística social apreende por meio de diferentes indicadores materiais da posição nas relações de produção, ou, mais precisamente, das capacidades de apropriação material dos instrumentos de produção material ou cultural (capital econômico) e das capacidades de apropriação simbólica desses instrumentos (capital cultural), determina direta e indiretamente, conforme a posição a ela conferida pela classificação coletiva, as representações de cada agente de sua posição [...]¹⁴.

Nas sociedades desiguais, é importante a produção do conhecimento técnico, o que não é interessante é a distribuição ampla desse capital cultural. Afinal, de acordo com Young¹⁵, o conhecimento está associado ao controle. Em outras palavras, conhecimento é poder. No que tange à configuração do seletor grupo que teria as “competências” para acessar e produzir conhecimento de *alto status*, o sistema de reprodução social lança mão da culpabilização individual pelo fracasso, destinando o sujeito às funções a ele pré-estabelecidas pela ordem social. Incutida pelo senso comum, o sujeito concebe a naturalização de que sua condição independe de forças maiores que o condicionam. A base desse sistema permanece não questionada. Têm pouco espaço as vozes que apontam a parcela de culpa do sistema que nega oportunidades aos menos favorecidos, inclusive pelas lacunas deixadas no currículo. O conhecimento excluído ou tangenciado tem consequências diretas na vida daqueles que não dispõem das condições necessárias para competir com os que estão mais acima na pirâmide social.

No que diz respeito à tradução, entendemos que foi sistematicamente subtraída do currículo: no caso da educação básica, mediante crenças de que a tradução causaria interferências negativas para o aprendizado da língua estrangeira. Configura-se, pois, que a tradução deve ser levada a cabo por indivíduos com alta proficiência na língua de partida, de preferência indivíduos com altas habilidades de leitura e escrita e vivência na cultura estrangeira. Seriam, portanto, os indivíduos “merecedores” de tal tarefa aqueles que têm condições de complementar as lacunas do currículo frequentando cursos e escolas especializadas em línguas estrangeiras, e com condições de passar temporadas no exterior para se familiarizar com a cultura e desenvolver as competências linguísticas. Ainda, o são aqueles outros indivíduos que frequentam (ou frequentaram) as ditas escolas internacionais ou outras escolas privadas com programas fortes de leitura e escrita, muitas vezes dispendo de oficinas complementares para o desenvolvimento dessas habilidades. Logo, o lugar da tradução não é reservado à parcela da população que dispõe única

14 BOURDIEU, *Capital simbólico e classes sociais*, p. 109.

15 YOUNG, *Knowledge and control*.

e exclusivamente do currículo da escola pública. Isso nos faz insistir que a posição periférica da tradução no currículo é intencional e sistêmica, a fim de garantir interesses de reprodução social.

Thiesen<sup>16</sup> chama a atenção para os estudos de Aguiar<sup>17</sup>, de Amorim<sup>18</sup>, e os realizados por Nogueira, Aguiar e Ramos<sup>19</sup>, que analisam as experiências das chamadas escolas internacionais, a expansão dos intercâmbios, da mobilidade estudantil e as experiências de graduação e pós-graduação feitas, em parte, no estrangeiro:

Pesquisas [...] afirmam que as principais motivações são, entre outras, a valorização da dimensão internacional do capital cultural, a rentabilidade dos investimentos culturais ligados ao internacional e as possibilidades de inserção profissional e social dos sujeitos, além da importância do capital linguístico. Aguiar (2008), por exemplo, afirma que pais de estudantes com esta experiência, veem o contato com estrangeiros ou com a cultura das nações desenvolvidas um signo de excelência, pois proporciona ganhos sociais e simbólicos, expressos em disposições que distinguem seus portadores daqueles que permanecem confinados ao nacional<sup>20</sup>.

Sobre associarmos a tradução ao conhecimento elitizado, chama a atenção, na definição de Apple do conhecimento de *alto status*, os termos “conhecimento discreto” e “isolado”. É reconhecido o isolamento histórico da tradução como um assunto independente. Os sujeitos interessados nos processos tradutórios passariam a frequentar cursos especializados na formação de tradutores, com currículos diferenciados. Esses cursos são conhecidos por cobrar do tradutor neutralidade e promover a sua invisibilidade. Na neutralidade e na invisibilidade do tradutor apontamos o que entendemos estar relacionado ao “conhecimento discreto”. Villegas, que reconhece os mestres em tradução como sujeitos ensinantes e pesquisadores, adverte que “[...] a comunicação verdadeira e efetiva está sempre em risco no processo tradutório, em especial quando na academia somos obrigados a nos apegarmos a certas regras discursivas que autoproclamam objetividade às custas da invisibilidade do investigador”<sup>21</sup>.

16 THIESEN, *Estratégias de internacionalização da educação e do currículo*.

17 AGUIAR, *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas e Quando a melhor escola é internacional*.

18 AMORIM, *Educação dos brasileiros e o estrangeiro*.

19 NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, *Fronteiras desafiadas*.

20 THIESEN, *Estratégias de internacionalização da educação e do currículo*, p. 6.

21 VILLEGAS, *Procesos traductorales en el aula intercultural*, p. 276. Tradução nossa. “[...] la comunicación verdadera y efectiva siempre está en riesgo en el proceso de la traducción, en especial cuando en la academia

Embora existam fortes movimentos a favor da visibilidade do tradutor, seu propósito e papel enquanto autor do texto traduzido, ainda persiste a ideia de que ao tradutor não cabem posturas ativas. Atividades tradutórias deveriam contar com o protagonismo do tradutor e levar em consideração, nas atividades de tradução, o contexto e o propósito dos textos de partida e de chegada, as decisões tradutórias a serem tomadas, a análise da posição central ou periférica dos textos a serem traduzidos, os aspectos culturais envolvidos, as tentativas de apagamento das identidades culturais periféricas e todas as outras particularidades que envolvem o processo tradutório. Convém, para a manutenção dos interesses econômicos, ensinar para o mercado, não para pensar, contestar e transformar. Reservar as atividades de tradução para uma parcela diferenciada da população e cobrar neutralidade do tradutor parecem legitimar a manutenção do *status quo*.

## **A posição da tradução no plano de execução didática do SEAN no SCMB**

A Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), integrante do Sistema DECEX, é quem coordena as ações pedagógicas do SCMB. O documento que sistematiza a organização curricular no SCMB é o Plano de Execução Didática (PED), dividido, para o SEAN, em sequências didáticas com Matriz de Referência de Competências e Habilidades, elaborada a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O PED é único (por nível) para todos os colégios pertencentes ao SCMB, um total de quinze colégios distribuídos nas cinco regiões do Brasil.

Dentro das competências, há habilidades a serem trabalhadas que, por sua vez, apresentam descritores específicos de como o professor deve desenvolver a sua prática de ensino. Para fins ilustrativos, exemplificamos, no caso de LEM, a competência C1 (mobilizar recursos linguísticos para a interação verbal, na recepção de textos orais e escritos, tendo em vista desempenhos adequados às situações de comunicação), seguida da habilidade H1 (utilizar conhecimentos prévios sobre o assunto do texto na formulação de hipóteses de sentido), que se desdobra no descritor DA2B133 (reconhecer vocabulário básico referente a localidades e lugares)<sup>22</sup>.

De acordo com os documentos normativos do SCMB (PSD e PED), o ensino de Língua Inglesa no SCMB deve promover o desenvolvimento da competência comunicativa, assim como da competência plurilíngua e

---

estamos obligados a apegarnos a ciertas reglas discursivas que autoproclaman objetividad a expensas de la invisibilidad del investigador”.

pluricultural, considerando as competências sociolinguística, gramatical, discursiva e estratégica, visando a formar cidadãos capazes de usar a língua para propósitos de comunicação. O histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil mostra que, na maioria dos métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira, a tradução sempre foi delegada a uma posição secundária, quando não proibida. Por exemplo, no método conhecido como Direto, era terminantemente proibido traduzir; o Áudio-Oral, que ignorava os aspectos culturais, dava ênfase à oralidade e via o ensino de línguas como um processo de formação de hábitos, de aprendizagem rápida e sistematizada da língua; o Audiolingual, posteriormente conhecido como Audiovisual, apostava na forma estímulo-resposta-reforço. Apenas o Método Tradicional, um dos mais antigos, também conhecido como método Gramática-Tradução, considerava a prática tradutória, mas acabou duramente criticado, pois consistia no ensino das estruturas da língua com foco apenas nas habilidades de leitura e escrita por meio de atividades de tradução de textos religiosos e/ou literários.

O ensino comunicativo, no qual se ampara o ensino de LEM no SCMB, passou a considerar os aspectos naturais, sociais e pragmáticos da língua ao ensinar o aluno a se comunicar na língua alvo. Os efeitos do Método Comunicativo para o ensino de línguas foram tão abrangentes que, a partir dele, outros métodos se propuseram a acrescentar-lhe novas dimensões, como o Ensino Baseado no Conteúdo, o Ensino Baseado em Tarefas e a Abordagem Cooperativa. No entanto, nenhum método ou abordagem de ensino contemplou a tradução como atividade pedagógica e dialógica para a aprendizagem de língua estrangeira, por negativamente associá-la aos processos mecânicos do Método Gramática-Tradução. Mesmo com a publicação da nova LDB (Lei nº 9.394), na década de 90, e sua complementação pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN), que não propunham a adoção de um método específico para o ensino de LEM, mas enfatizavam o ensino de línguas voltado para a comunicação mediante os princípios da transversalidade, da abordagem sociointeracional culturalmente reflexiva a partir de uma abordagem textual, a realidade do ensino de línguas pouco mudou.

Ainda é necessário desconstruir paradigmas sobre o papel da tradução no ensino de LEM, uma vez que a maioria dos métodos tenta aboli-la da sala de aula. Avanços têm sido feitos, inclusive posicionando a tradução como a quinta habilidade no processo de aprendizagem de LEM<sup>23</sup>, ou como parte do processo de desenvolvimento da competência comunicativa, que perpassa e auxilia em todas as outras habilidades<sup>24</sup>: ouvir, falar, ler e escrever.

23 COSTA, *Tradução e ensino de línguas*.

24 ROMANELLI, *O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras*.

No caso dos PEDs no SEAN do SCMB, embora existam menções de comparação com a língua materna em competências atitudinais como “traçar paralelos com a língua materna para melhor fixação das semelhanças e diferenças entre as línguas” e habilidades como “Identificar as relações de afinidade/contraste entre a língua materna e a língua estrangeira” (H25) e “Estabelecer, quando possível, relações de analogias entre os sistemas da língua materna e da língua estrangeira, propiciando maior apropriação e adequação em seu uso” (H49), não há menção específica à tradução, sequer nos descritores.

A exclusão histórica da tradução do currículo do ensino de LEM nos faz questionar o propósito de omitir uma habilidade tão importante que pode ser desenvolvida pelo aluno da escola pública, inclusive como ferramenta de ensino-aprendizagem. Imaginar que a tradução deve ser levada a cabo apenas pelos sujeitos com altíssima proficiência e vivência na cultura estrangeira significa podar o aluno da escola pública de uma experiência dialógica entre textos e culturas, fundamental para a aprendizagem da língua estrangeira e para o exercício de um olhar crítico dos processos tradutórios, no que diz respeito a questões como “quem escolhe os textos a serem traduzidos?”; “quais são os órgãos que regulam e determinam as traduções?”; “com é a recepção de traduções de textos periféricos em sociedades dominantes?”; “como o mercado literário determina as traduções?”; “como lidar com o apagamento das culturas periféricas nos processos tradutórios?”; “como entender a premissa da neutralidade do tradutor, sua postura como autor ou como recriador?”, e assim por diante. O aluno da escola pública só tem a perder com a exclusão da tradução do currículo escolar, pois, além de todo o conhecimento acadêmico, técnico e crítico que podem ser desenvolvidos, ainda é uma opção profissional que pode ser considerada por eles no futuro.

Apesar desse cenário geral excludente da tradução no ensino de línguas, a Coordenação de LEM do CMC tem apoiado iniciativas que tentam desmistificar as crenças de que a tradução não pertence ao ensino de línguas na educação básica. Um exemplo foi a realização, em 2022, da tradução de um conto infantil, levada a cabo pelos alunos do *Clube de Inglês*, que consta como atividade extraclasse. O conto escolhido foi *O ratinho que achava graça de ratoeira*, de autoria de Amaury Braga da Silva<sup>25</sup>, e foi traduzido do português para o inglês como *The mouse who took the mousetrap for granted*, levando em consideração o contexto cultural do escritor e as particularidades do público-alvo. O projeto tradutório envolveu cinco alunos tradutores<sup>26</sup>, todos do Ciclo 2 (oitavo e nono

25 Pai da professora Susana Wilczak da Silva (Ten Susana), do CMC.

26 Os alunos são identificados pelos seus nomes de guerra: Al Grapiúna; Al Sophia Sezerino; Al Mariana Godoi; Al Laura Gabriela; Al Ana Benini;

anos), e levou cerca de um mês para ser concluído. Após a revisão da tradução<sup>27</sup>, o conto em inglês foi publicado no site oficial do colégio<sup>28</sup> e disponibilizado a toda a comunidade escolar.

A escolha de partir da língua materna (português) e traduzir para a língua estrangeira (inglês) leva em consideração a valorização da literatura periférica como texto-fonte, mesmo sendo essa uma tarefa mais difícil para o aluno-tradutor. A escolha do texto de autoria do pai de uma professora da instituição valoriza o que é produzido pela comunidade escolar, e os alunos-tradutores fizeram suas próprias escolhas tradutórias, de modo a direcionar o texto para o público alvo, como entendiam que um conto infantil deveria ser. Ao recriar o texto pela tradução, não se curvaram, servilmente, ao texto de partida, mas o utilizaram como base estética para o processo de recriação do texto, pelo princípio poundiano<sup>29</sup> do *Make it New*.

Em agosto de 2023, por ocasião da *II Semana Científica do CMC*, outra atividade de tradução foi realizada com os alunos, dessa vez envolvendo ambos o ensino fundamental e o médio. Foi oferecida a oficina *Produção e Tradução de Haikai*, que teve 16 das 20 vagas oferecidas preenchidas. A oficina teve a presença do poeta curitibano Alvaro Posselt, conhecido pela publicação de diversos livros de *Haikai* e outros tipos de poemas. O autor palestrou para os alunos acerca da estrutura e da temática do *Haikai*, envolvendo os aspectos da cultura japonesa e sua adaptação para o contexto brasileiro. Em seguida, os alunos produziram seus próprios poemas *Haikai* e, sob a orientação desta autora, os traduziram para a língua inglesa, levando em consideração aspectos típicos da atividade tradutória como “traduzir o marcado pelo marcado”, a escolha de “correspondentes” próximos ou distantes, métrica e distribuição de acentos.

Mais uma vez foi experienciada, no contexto do CMC, a prática da tradução no horizonte escolar, colocando o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, sendo capaz de desenvolver a habilidade da tradução, que perpassa todas as outras habilidades do ensino de LEM e traça o paralelo inevitável entre a língua materna e a estrangeira, processo intrínseco da aprendizagem de uma segunda língua. Convém ressaltar, ainda, a valorização da produção literária dos autores locais e/ou próximos da comunidade escolar, mais uma vez traduzindo da língua periférica (português) para a dominante (inglês).

27 Por esta autora.

28 Disponível em: <https://cmc.eb.mil.br/index.php/pt/noticias-fique-por-dentro/910-clube-de-ingles-faz-traducacao>; [https://cmc.eb.mil.br/images/ComSoc/2022/tradu%C3%A7%C3%A3o\\_ingles/Traduo\\_-\\_O\\_Baile\\_dos\\_Bichos\\_2.pdf](https://cmc.eb.mil.br/images/ComSoc/2022/tradu%C3%A7%C3%A3o_ingles/Traduo_-_O_Baile_dos_Bichos_2.pdf). Acesso em: 2 set. 2023.

29 Do poeta americano Ezra Pound.

## Conclusão

Considerando que os processos de internacionalização da educação favorecem o ensino de línguas, no caso do SCMB, particularmente, o ensino de línguas por níveis no ensino fundamental consta como um diferencial positivo. No entanto, percebemos que a tradução ainda ocupa uma posição periférica, pra não dizer inexistente, no currículo da educação básica e, no nosso caso, no recorte do PED, objeto do nosso estudo. Isso denota a dissociação da tradução do ensino de LEM (e consecutivamente da educação básica) e sua destinação a quem porventura opte por uma via paralela à educação, ou tenha interesse na tradução profissional.

Já discutimos as características da clientela que, por consenso, teria as competências para desempenhar tal tarefa. Não é preciso pontuar que, por serem as tentativas de incluir a tradução no ambiente escolar do CMC ocorrências isoladas, como no *Clube de Inglês*, que tem caráter extra-classe, ou na *Semana Científica*, que acontece uma vez ao ano e, sendo essas atividades optativas, boa parcela dos estudantes não participa de tais iniciativas, reforçando a pressuposição de que a tradução ainda é sistemática e intencionalmente deslocada para posições periféricas, mesmo em instituições públicas que, em tese, oferecem as mesmas oportunidades a todos. Presumimos que esse quadro não é exclusivo do CMC ou do SCMB, mas se estende aos núcleos de línguas de outras instituições de educação básica pública, o que pode inspirar novos estudos para a comprovação dessa hipótese.

Entendemos que a inserção de atividades de tradução de caráter reflexivo no PED de LEM, na forma de descritores, poderia constituir um esforço contra a limitação curricular, o que, progressivamente, contribuiria para destituir a tradução da posição de conhecimento de *alto status* e a aproximaria do público em geral e, quiçá, com reverberações positivas no currículo escolar da educação básica. Advogamos que é possível traduzir reflexivamente enquanto se aprende uma língua estrangeira, sem interferências negativas da língua materna. Acreditamos que a habilidade de traduzir reflexivamente aprimora a criticidade dos envolvidos nos processos tradutórios e promove o sujeito à posição linguisticamente emancipatória.

Cabe mencionar que esses esforços poderiam contribuir não só para o fortalecimento dos núcleos de LEM, mas para o aprimoramento do desempenho individual do aluno, pois práticas tradutórias reflexivas levam em consideração o tradutor como sujeito com propósito, e acentuam a percepção crítica da posição de textos, autores e traduções em sistemas centrais e periféricos.

As instituições educacionais são causa e efeito, são forças ativas<sup>30</sup>. Nesses processos de internacionalização da educação e dos currículos, é importante que as instituições de ensino se mantenham cientes de seu potencial de transformação social. O SCMB é um sistema de educação pública, logo, gratuita, e de altíssima qualidade, que possui alunos de diferentes classes sociais, dado que inclui alunos acolhidos e concursados: os primeiros, filhos de militares dos mais diversos níveis hierárquicos do exército, e os segundos, provenientes das mais variadas camadas da população civil. Logo, oportunizar a esses discentes um currículo variado que contemple as mais variadas habilidades (e no caso de LEM reforçamos a tradução), é fundamental para torná-los aptos e serem bem sucedidos em uma sociedade, infelizmente, desigual.

Althusser<sup>31</sup> argumenta que os aparatos de estado, e nesse caso voltamos nosso olhar para a escola como parte desses aparatos, não são simplesmente lugares onde impera o consenso dominante, mas também um campo de reflexão sobre o que é ensinado e sobre o que se deixa de ensinar, e os porquês dessas escolhas. Cabe às instituições assumir posturas com fins de preservação de nossa identidade cultural e distribuição justa de conhecimento. É uma proposta desafiadora aos valores enraizados, mas nem sempre o consenso é o caminho para o desenvolvimento. Por fim, concordamos com Michael Apple que diz que o conflito de ideias e as contradições são a força motriz da sociedade, pois remetem a áreas importantes que necessitam retificação. Para ele, um apelo ao consenso não é, portanto, um apelo ao avanço da ciência.

30 APPLE, *Ideologia e Currículo*.

31 ALTHUSSER, *Ideologia y Aparatos Ideológicos de Estado*.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. S. *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, 2007.

AGUIAR, A. M. S. Quando a melhor escola é internacional: famílias brasileiras em busca de internacionalização “in loco”. In: REUNIÃO DA ANPED, 31., Caxambú/MG: UFMG, 2008.

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado* (online). S. l.: Euro-Mediterranean University Institute, Disponível em: [http://webs.ucm.es/info/eurotheo/e\\_books/althusser/index.html#%281%29](http://webs.ucm.es/info/eurotheo/e_books/althusser/index.html#%281%29). Acesso em: 13 dez. 2020.

AMORIM, M. A. Educação dos brasileiros e o estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. *Brasiliانا: Journal for Brazilian Studies*, v.1, n. 1, p. 44-65, 2012.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. Tradução de Fernando Pinheiro. *Novos estudos - CEBRAP*. São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010133002013000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002013000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 dez. 2020.

COSTA, W. Carlos. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, I. H.; VANDRESEN. *Tópicos de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

HOFF, S. L.; FLORES, V. do N. Versão: um diagnóstico dos estudos acerca dessa atividade tradutória no Brasil. *Belas Infiéis*, Brasília, Brasil, v. 4, n. 1, p. 181–194, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/11320/9958>. Acesso em: 12 out. 2023.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: A internacionalização das experiências escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, 2008.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

THIESEN, Juares da Silva. Estratégias de internacionalização da educação e do currículo: das universidades aos territórios da Educação Básica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 27, n. 58, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3622>. Acesso em: 9 jan. 2021.

THIESEN, Juares da Silva. Virada epistemológica do campo curricular: Reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. *E-curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 641-659, out./dez. 2015.

VILLEGAS, Irlanda. Procesos traductores en el aula intercultural: ejercicios discursivos y vigilancia de hábitos para la transformación epistémica. In: KASPERSKA, Iwona; VILLEGAS, Irlanda; DONÉS, Amaia M. *Ideologías en traducción: literatura, didáctica, cultura*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016.

YOUNG, Michael. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

*Bryan Mourão de Souza<sup>1</sup>  
Jucelma Mourão de Souza<sup>2</sup>*

---

## Introdução

O desenvolvimento desse trabalho se deu em função da vivência dos autores como pertencentes à comunidade surda<sup>3</sup>, perante as dificuldades no que se refere ao ensino aprendizagem. Assim, o autor deste capítulo é um dentre os cerca de 9,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva que há na sociedade brasileira, segundo dados do Censo de 2010. Deste número, 2.147,366 milhões apresentam agravamento, ou seja, com perda de 70 e 90 decibéis. Sendo dos números apresentados, cerca de um milhão de jovens com faixa etária de 19 anos.

A inclusão dos surdos na sociedade brasileira, mais especificamente na área educacional, tem sido tema de diversos debates, em decorrência das barreiras de comunicação, encontradas pela pessoa surda com os ouvintes e vice-versa. Essa barreira tem gerado uma grande contenção para o desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, emocional do indivíduo surdo.

Embora amplamente difundida na sociedade brasileira, a inclusão das pessoas com deficiências nas instituições de ensino não ocorreu como os idealizadores da LDB pretendiam. Isso se deu por vários fatores, que vão da incompreensão das necessidades linguísticas desses sujeitos, de políticas eficientes de formação e inclusão e, principalmente, pela falta de comprometimento com a minoria linguística da sociedade, as pessoas surdas, que utilizam outra língua, a Libras como língua primeira.

A falta destes entendimentos, por parte dos ouvintes, tem deixado os surdos às margens das questões culturais, sociais e educacionais, levando-os ainda ao agravamento do desenvolvimento cognitivo e social. Mesmo com os avanços e conquistas na área educacional brasileira no que se refere à criação de legislações que garantem a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, elas não conseguiram avançar no que concerne ao recebimento, oferecimento

---

1 Graduado em Letras pela Universidade Federal do Acre.

2 Professora do Instituto Federal do Acre na área de Libras, mestre em Letras, graduada em Letras e Pedagogia.

3 A comunidade surda é composta tanto pelas pessoas surdas quanto por ouvintes na condição de familiares de surdos, tradutores e intérpretes da Libras e pessoas do convívio frequente e imediato dos surdos. Este é o caso dos autores deste capítulo, uma vez que Bryan é surdo, e sua mãe, Jucelma, é ouvinte.

e efetividade dos serviços ofertados. Tal quadro existe por falta de preparo adequado para o recebimento dessas pessoas, pois os problemas apresentados são a falta do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por grande parte dos integrantes das comunidades escolares, assim como os métodos utilizados em salas de aulas serem voltados para a fala, ou seja, para os ouvintes.

Assim, este trabalho tem como objetivo discutir os rumos do ensino para a pessoa surda em classes de escolas regulares. Para tanto, há um direcionamento à utilização das imagens nos textos de língua portuguesa, como segunda língua para os Surdos, com o intuito identificar as contradições encontradas entre textos e imagens.

## O bilinguismo como proposta de educação para surdos no Brasil

Moura e Viera afirmam que os encaminhamentos para a proposta de educação bilíngue, para os surdos, no Brasil, ainda estão em fase inicial, e que, no nosso país, são raras as instituições de ensino desenvolvendo essa abordagem de educação<sup>4</sup>. Entretanto, faz-se necessária uma explicação sobre como os estudiosos do tema bilinguismo para surdos chegaram à conclusão de que este seria o melhor modelo.

Para tanto, conduzimos uma explanação das propostas anteriores ao bilinguismo, após o Congresso de Milão. Capovilla e Raphael comentam sobre cada uma delas<sup>5</sup>. O primeiro, o método oralista, tinha o objetivo de fazer com que os surdos falassem, desenvolvendo, assim, a capacidade linguística oral. No método oralista, havia uma tentativa de tornar os Surdos ouvintes, negando-lhes a sua condição de surdos bem como o direito de serem acolhidos nas instituições de ensino com sua língua de conforto, a língua de sinais. A segunda abordagem, a Comunicação Total:

Advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais, até a chegar aos sinais naturais da Língua de Sinais. [...] É mais uma filosofia que se opõe ao Oralismo estrito do que propriamente um método<sup>6</sup>.

Em consequência do uso dessas metodologias, as práticas por elas conduzidas “[...] conseguiram aumentar a visibilidade da língua falada, para além da mera leitura labial e, assim, em certa medida, lograram auxiliar a compreensão da língua falada”<sup>7</sup>. No entanto, os problemas com a utilização desta filosofia

4 MOURA; VIEIRA, *A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva*.

5 CAPOVILLA; RAPHAEL, *Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*.

6 CAPOVILLA; RAPHAEL, *Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*, p. 1483.

7 CAPOVILLA; RAPHAEL, *Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*, p. 1483.

surgiram ainda na década de 1970, e os estudiosos da área não conseguiram encontrar soluções aos entraves que decorriam de tal metodologia. A falta de clareza da filosofia da Comunicação Total em adotar todas as formas de comunicação, gestos, sinais e fala, não conseguiu formalizar os ensinamentos, ou seja, era uma metodologia confusa. Porém, ela serviu para dar visualidade as Línguas de Sinais.

De acordo com Skliar, “os surdos criaram, desenvolveram e transmitiram, de geração em geração uma língua, cuja modalidade receptora e produção é visuogestual”<sup>8</sup>, ou seja, uma língua que é vista, já que seu meio, ou canal de percepção, é a visão. Alguns ainda acreditam que essa seja uma língua que nasceu pela ausência – a surdez – e por isso seria uma modalidade de língua inferior.

Entretanto, esta seria uma ideia errada, que deve ser abolida, pois a partir da década de 1960, “[...] criaram-se as bases para um estudo científico desse sistema linguístico das línguas de sinais como línguas naturais e como sistemas a serem diferenciados das línguas orais: o uso do espaço com valor sintático”<sup>9</sup>, entre outros aspectos que a caracterizam. Assim, têm-se as línguas de sinais como línguas naturais.

Com base nos estudos que afirmaram as línguas de sinais como línguas genuínas, bem como nos avanços das legislações brasileiras, desde a Constituição Federal de 1988, iniciaram os progressos na educação para todos, incluindo-se os surdos. Dessa forma, aforma-se a proposta vigente na atualidade, que é a de ensino no modelo do bilinguismo. Os defensores da proposta bilíngue entendem que se faz necessário que haja os ensinamentos para as pessoas surdas de modo bem diferente dos utilizados pelos que utilizavam o método oral e da filosofia da Comunicação Total. O modelo bilíngue deve se refazer no sentido de evoluir para se tornar um modelo crítico e transformador, com melhores oportunidades para os surdos<sup>10</sup>.

Entretanto apesar de todos os avanços ocorridos para a inclusão do surdo, por meio da proposta de educação bilíngue trazida nas legislações, verifica-se o apelo legal para a tomadas de decisão por parte das políticas públicas. Isso é verificado desde a Constituição Federal de 1988 até as legislações específicas que dispõem sobre o uso de Libras, tais como a Lei n.10.436/2002 e o Decreto n. 5.626/2005 que a regulamenta. Muitas questões acerca do que se quer como educação bilíngue ainda estão por serem constituídas. Nesse sentido, Fernandes acrescenta que:

8 SKLIAR, *A surdez*, p. 25.

9 SKLIAR, *A surdez*, p. 25.

10 MOURA; VIEIRA, *A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva*.

O Brasil, assim como outros países do Continente Americano, é identificado como país monolíngue. No entanto, também é sabido que apresentam vários grupos falantes de outras línguas caracterizando o status bilíngue desse país, embora não reconhecido como tais. [...] pensa-se que no Brasil todo falante adquire a língua portuguesa como primeira língua (LI), ignora-se portanto, que temos falantes de famílias imigrantes, ou de comunidades indígenas e, também, ‘falantes’, digo, ‘sinalizantes’ da língua de sinais brasileira. Nesse contexto, percebe-se que definir bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural. [...] no Brasil, as políticas linguísticas têm a tendência de ‘subtrair’ as línguas, ao invés de utilizar uma política ‘aditiva’. [...] Em outros termos, a ideia equivocada é de que não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para o espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. Pelo contrário, o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo, uma vez que representa a língua ‘oficial’ do país. As políticas públicas de educação não são de ‘assimilação’ não só linguística, mas cultural também. Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Esse ainda é o modelo de escola inclusiva que temos no país<sup>11</sup>.

É nesse contexto que estão inseridos os surdos nas escolas que se apresentam como inclusivas, que acatam as decisões dos textos legais sobre o bilinguismo e surdez. Entretanto, verifica-se que tais instituições estão aquém de tornarem estes discentes bilíngues. Nas classes das escolas ditas inclusivas, todas as aulas são pensadas e realizadas por docentes ouvintes. Dessa forma, os alunos Surdos ainda estão parcialmente excluídos desse atual modelo educacional “inclusivo”. Assim, o que se buscava em uma educação bilíngue para os surdos era, no entender de Fernandes, “[...]uma proposta educacional que compreende, em sua realização, a utilização de duas línguas na comunicação e no ensino dos Surdos: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa”<sup>12</sup>. Entretanto, não seria na sala de aula comum das escolas inclusivas que as crianças surdas deveriam aprender a Libras, mas sim em contato com adultos surdos, o que no atual modelo de educação inclusiva, pautada no modelo de educação bilíngue para surdos, ainda não foi alcançado.

## Libras: a língua natural dos surdos

A língua de Sinais nas mãos de seus mestres é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos,

11 FERNANDES, *Surdez e bilinguismo*, p. 27.

12 FERNANDES, *Surdez e bilinguismo*, p. 104.

nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre a moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados os sinais<sup>13</sup>.

As possibilidades comunicativas das pessoas surdas, desde que utilizem a língua de sinais, são inúmeras. De fato, é uma língua completa como qualquer outra. Estudiosos da Libras<sup>14</sup> afirmam que as línguas de sinais trouxeram liberdade para as pessoas surdas, a partir do seu reconhecimento como línguas naturais. Nesse sentido, entende-se que:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que as línguas dos sinais atendiam a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças<sup>15</sup>.

A partir destes estudos, iniciou-se uma nova perspectiva de ensino, interação e transmissão de costumes e ideias por meio das línguas de sinais. Dessa forma, proporcionou-se aos surdos condições de serem plenos, mesmo com sua limitação de não ouvir, já que a língua de sinais não depender desse sentido. Além disso, é de se entender que a pessoa surda deve ser vista em termos mais amplos, que não se resumem ao fato de não terem o sentido da audição. Isso implica dizer que o surdo possui sua cultura própria e seu sistema linguístico próprio. Ao se considerar esse aspecto, torna-se mais justo o olhar para a pessoa surda.

A Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002<sup>16</sup> ficou conhecida como lei da Libras, pois ela oficializou essa língua e permitiu reconhecimento da comunicação das pessoas surdas por meio dela. Esse dispositivo é considerado pelos estudiosos do tema como uma das grandes vitórias da comunidade de surdos brasileiros. A Libras passa a ser a língua de instrução das pessoas surdas, ou seja, sua língua natural. Sobre este entendimento, tem-se a seguinte afirmação:

13 SACKS, *Vendo vozes*, p. 5.

14 Cf. FERNANDES, *Surdez e bilinguismo*; QUADROS; KARNOPP, *Língua de sinais brasileira*; SKLIAR, *A surdez*.

15 QUADROS; KARNOPP, *Língua de sinais brasileira*, p. 30.

16 BRASIL, *Lei de 24 de Abril de 2002*.

As crianças ouvintes tem como língua materna (língua dos pais e/ou de pessoas de seu convívio) a língua portuguesa, no caso do Brasil, sendo também esta sua língua natural, que é adquirida naturalmente de forma espontânea e, conseqüentemente, sua primeira língua. As crianças surdas filhas de pais ouvintes tem também como língua materna o português, porém, a língua natural é a língua de sinais. No entanto, muitas vezes a criança surda não domina sua língua natural por não lhe ser proporcionado o convívio com seus pares surdos, uma vez que, embora seja naturalmente aprendida, só pode acontecer aprendizado por meio das interações com outros surdos usuários da Libras ou pessoas ouvintes fluentes nesta língua<sup>17</sup>.

Desse modo, para que haja aprendizagem de uma língua natural, faz-se necessário o convívio com pessoas fluentes nessa língua. Porém, se crianças surdas e filhas de pais ouvintes não forem expostas ao contato com a Libras, elas não aprenderam sua língua natural, sua língua de instrução. Entretanto, a partir da força legislativa no reconhecimento da Libras, houve maiores esforços para maximizar a educação os surdos meio de seu sistema natural, que é o de sinais para, a partir dele, iniciar o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita. Assim, o ensino deve ocorrer numa “[...] proposta bilíngue [...] em técnicas de ensino de segunda língua, que partem das habilidades interativas e cognitivas que a criança adquiriu por meio de suas experiências com sua primeira língua, a língua de sinais”<sup>18</sup>.

## **Recursos imagéticos em aulas de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos**

As constatações de que os surdos ainda não conseguem um bom desempenho em língua portuguesa demonstram a precariedade do ensino para eles, de não serem ainda visto como usuários de outra língua, e que necessitam de estratégias para aprender o idioma oficial do ouvinte brasileiro, na perspectiva de língua segunda. O reconhecimento da Libras, atrelado às estratégias de ensino da língua portuguesa aos surdos, é um passo para que eles tenham seus direitos linguísticos preservados. A legislação específica vigente lhes atribui direitos de serem bilíngues, não classificando-os como deficiente, mas sim como pessoas com diferença linguística. Tal é o entendimento expresso no ordenamento jurídico brasileiro:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de

17 DAMILELLI; CLASEN, *Criança surda*, p. 157.

18 DAMILELLI; CLASEN, *Criança surda*, p. 162.

experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras<sup>19</sup>.

O ensino da modalidade escrita da língua portuguesa reforça o direito dos surdos de serem bilíngues, haja vista terem sido reconhecidos como utentes de outra língua primeira, a língua de sinais, que lhes é a língua natural. Entretanto, o ensino para os surdos, mostra-se distinto do que se pensou na legislação para os surdos. Skliar entender que há um fracasso massivo na educação dos surdos, o qual se dá por vários fatores, a saber<sup>20</sup>:

A falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de Ensino Superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho, etc., foram e são motivos para três tipos de justificação impróprias sobre o fracasso na educação de surdos. Em primeiro lugar, está a atribuição aos surdos do fracasso – fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a culpabilização aos professores ouvintes por esse fracasso. E em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino – o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-lo ainda mais, de torna-los mais rigorosos com relação aos surdos.

Ainda conforme este teórico, a educação para os surdos, nos moldes atuais, apresenta profundas falhas decorrentes do “[...] fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado”<sup>21</sup>. Para o referido autor, a falha no ensino das pessoas surdas ocorreu por não terem sido respeitados nem seus direitos linguísticos, nem sua singularidade cultural, o que desencadeia a ausência de representatividade da comunidade surda nas instituições de ensino, entre outros. Faz-se necessária uma ampla discussão sobre a educação dos surdos e o ensino efetivo voltado para eles, e não somente a aceitação deles nas instituições de ensino. Reforça-se que, para o surdo, a língua portuguesa deve ser entendida como língua segunda, e que é de total necessidade que as pessoas surdas se apropriem da leitura e da escrita desta, em processo de efetivo letramento, a fim de modificar a realidade atual da educação dos surdos no Brasil.

O modelo presente de educação inclusivo não condiz com o esperado, pois há ainda muito a ser feito para que os surdos se tornem bilíngues, isto é, fluentes tanto em Libras, língua primeira, quanto em língua portuguesa, língua

19 BRASIL, *Decreto 5.626/2005*, art. 2º.

20 SKLIAR, *A surdez*, p. 18.

21 SKLIAR, *A surdez*, p. 25.

segunda. Nas escolas que se dizem inclusivas, o que há, de fato, são surdos em situações de exclusão, por falta de iniciativas que modifiquem a realidade atrasada nas escolas. Sobre isso, observa-se que:

Na última década, são inúmeros os trabalhos que se ocupam da discussão da educação bilíngue para surdos, ou seja, de um projeto educacional que tenha como princípios norteadores a mediação da língua de sinais em todos os contextos de interação e aprendizagem, destacando-se aí o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua no currículo escolar. [...] No entanto, há despeito desse consenso no nível discursivo, a educação bilíngue para os surdos é, de longe, um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngue não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngue da escola, fundada na língua portuguesa<sup>22</sup>.

As escolas, mesmo com os avanços propostos pelas legislações específicas sobre as pessoas surdas, ainda têm suas ações voltadas para atender a um grupo de pessoas, as sem deficiência. Neste cenário, os surdos ainda ficam de fora. Quando a estas afirmações, a supracitada autora compreende ainda que:

[...] O contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os alunos surdos em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno “lugar” do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas linguísticas. [...] as pesquisas acerca da inclusão na escola regular, as situações excludentes a que são submetidas crianças e adolescentes surdos, simulando o papel de aprendiz e reproduzindo os rituais escolares para ocupar o lugar de aluno em sala de aula: “copiar da lousa, copiar do colega, copiar de seu próprio caderno – o aluno surdo aprende e acaba por fortalecer este tipo de estratégia: copiar para se manter vivo no ambiente”. A simulação da aprendizagem é uma estratégia de “sobrevivência” em sala de aula e revela uma atitude de resignação, a despeito da exclusão na interação e na aprendizagem, motivada pela ausência de um território linguístico compartilhado no contexto escolar<sup>23</sup>.

É nesse contexto que se encontra a maioria dos alunos surdos, nas escolas regulares. As propostas educacionais são organizadas e padronizadas de pessoas ouvintes para ouvintes, ou seja, de professores ouvintes para alunos

22 FERNANDES, *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*, p. 6.

23 FERNANDES, *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*, p. 3.

também ouvintes. Infelizmente, nessa situação, as pessoas surdas ficam sem os conhecimentos que seus pares ouvintes adquirem.

Outro fator de dificuldade que permeia a situação de exclusão dos alunos surdos nas salas de aula ocorre na formação dos docentes. Alguns deles já entendem que esses alunos têm a percepção visual como canal principal da linguagem e que demoram mais a adquirir a língua portuguesa, que não é sua língua natural, e sim, segunda língua. Todavia, os textos para esses alunos, em classes de língua portuguesa, geralmente não têm imagens, tornando-os muitas vezes enigmáticos para os surdos, por não compreenderem ainda a leitura.

Vale ainda ressaltar que as imagens são de fundamental importância para alunos surdos, haja vista sua percepção visual e por estarem inseridos numa educação especial, definida por Skliar como: “[...] um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos etc., são no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica”<sup>24</sup>. O mencionado autor enfatiza ainda que, para os surdos, ela não parece servir para as discussões relevantes para o ensino deles.

Assim, para atenuar tais questões de exclusão, na contramão do processo inclusivo de surdos, seriam necessárias iniciativas que realmente saíssem dos contornos educacionais tradicionais, como o professor orador, para métodos de ensino baseados em apropriação cultural dos surdos. Considerando suas percepções visuais, importa utilizar os vários artefatos culturais dos surdos, dentre os quais estão as imagens. Nesse sentido, tal percepção é sustentada pela ideia de que: “a língua de sinais brasileira inscreve-se no âmbito da visualidade e, sem dúvidas, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais relacionadas à educação de sujeitos Surdos”<sup>25</sup>. Esta mesma autora traz um depoimento, em sua pesquisa, de uma pessoa surda, que demonstra a importância de se priorizar o canal visual e todos os seus artefatos e possibilidades, na interlocução com pessoas surdas:

Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe? As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os sinais<sup>26</sup>.

24 SKLIAR, A *surdez*, p. 11.

25 CAMPELLO, *Aspectos da visualidade na educação de surdos*, p. 3.

26 CAMPELLO, *Aspectos da visualidade na educação de surdos*, p. 3.

Com base no exposto, fica evidente a importância das imagens para que as pessoas surdas compreendam o mundo em sua volta, já que elas, conforme os excerto supracitado, podem substituir os sons.

Nos textos de língua portuguesa, as imagens também são de fundamental importância para sua melhor compreensão. Entretanto, devem ser bem escolhidas, para que possa propiciar um entendimento significativo para o aluno surdo. Observa-se, o seguinte fragmento, com a imagem<sup>27</sup>:

### TEXTO E CONTEXTO

#### Vamos à luta

Os onze brasileiros escalado por Luiz Felipe Scolari para enfrentar a Alemanha no final da Copa do Mundo, hoje, às 8h, não estarão sozinhos no Estádio Internacional de Yokohama, no Japão. Jogaremos com eles. Sentados na ponta do sofá, ajudaremos Rivaldo e os Ronaldos a escolher o canto certo e empurraremos o goleiro Kahn para o outro lado do gol. A cada bola levantada para o atacante Klose, subiremos na cadeira na cadeira para ajudar nossos zagueiros a afastarem o perigo. Diante da televisão, faremos de tudo para que o melhor ataque da Copa supere a melhor defesa da competição. Para evitar o tetra deles. Para comemorar O nosso penta.

**Figura 1**



A primeira imagem, com seu referido texto (retirado e transcrito de um jornal) é do livro *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. O texto e a imagem estão na seção do livro que trata de “coesão e coerência”. A figura tem com a ideia de ilustrar a notícia, cujo

27 BRASIL, *Ensino de Língua Portuguesa para surdos*, p. 28-29.

título é *Vamos à luta*. Entretanto, a gravura não descreve o que o texto relata, pois ele inicia com a escalação de “onze brasileiros” e, na imagem, tem-se a representação de dois jogadores. Observa-se a seguir a segunda imagem:

**Figura 2**



Na segunda imagem, uma fotografia buscada na internet, com o time escalado pelo técnico da época, está como um exemplo de recurso visual que chegaria mais perto do que traz o texto do supracitado livro. Assim, quanto ao que seria mais apropriado em relação ao uso de imagens, deve se observar o seguinte<sup>28</sup>:

Não é possível dimensionar um trabalho dessa natureza sem considerar a importância da formação (inicial ou continuada) do professor ou educador de surdos. O uso da linguagem visual, dada a sua especificidade, vai demandar o diálogo com diferentes áreas do conhecimento e isso implica a necessidade de formação docente constante. O caráter polissêmico e, por vezes, ambíguo das imagens pode ser uma armadilha para educadores, que necessitam de um direcionamento crítico do olhar para sua compreensão. Frente a esse desafio, apresentam-se algumas possibilidades de leitura de imagens e suas implicações.

O que vale destacar, principalmente nesse alerta, é a necessidade de formação (inicial ou continuada) para os docentes que trabalham com a educação de surdos. A cada dia, surgem maiores demandas para esses alunos, e uma capacitação formativa tem o potencial de fazer com que eles consigam de fato alcançar níveis mais elevados de ensino.

Entretanto, o núcleo central da discussão apresentada neste capítulo é a importância do uso dos diversos recursos visuais para a melhoria da educação

28 LEÃO; SOFIATO; OLIVEIRA, *A imagem na educação de surdos*, p. 54-55.

dos surdos, sobretudo em escolas inclusiva. Por isso, faz-se necessário discutir sobre os ajustes que se devem ter ao utilizar as imagens, mas nunca deixar de usá-las, haja vista a importância que elas têm para pessoas surdas que utilizam a visão como canal de percepção das informações.

Assim sendo, cabe ao professor na sala de aula e ao educador nos museus possibilitar vivências e o contato dos alunos surdos com a imagem e permitir que esse recurso não seja visto somente como uma observação concreta do mundo que os rodeia. A leitura e a interação reflexiva com os suportes visuais devem levar em consideração as contribuições dos teóricos da área de artes e semiótica, por exemplo, visando ir além daquilo que as imagens representam em sua forma física e concreta, de modo a atingir as representações provenientes dos elementos do ambiente circundante. Seria interessante também valorizar, no estudo das imagens, referenciais históricos, políticos, sociais e afetivos que possam passar como conteúdo intrínseco<sup>29</sup>.

O caminho mais longo da história da educação dos surdos já foi percorrido e ficou para trás, superando anos de sofrimento e abandono. Doravante, cabe a cada um, ouvinte, ou surdo adulto, buscar desenhar novas histórias de ensino e superação para as futuras gerações de surdos. Isso somente ocorrerá se forem proporcionados para as pessoas surdas um ensino de qualidade com compromisso e dedicação.

## Conclusão

A interação com o meio e com os nossos pares se dá através da linguagem. Em cada cultura ou território, essa linguagem ocorre por meio de uma língua estruturada. Através desse código, ou idioma, podemos nos desenvolver de maneira satisfatória social, cultural, cognitiva e emocionalmente. Assim como descrito em todo o trabalho, as desvantagens desse atraso na apresentação de uma forma comunicativa e interativa provocam isolamento psicológico nas crianças surdas, podendo agravar o seu desenvolvimento intelectual e cognitivo.

É preciso reconhecer os avanços ocorridos nas políticas de inclusão da pessoa surda. Porém, os objetivos propostos nestas políticas de inclusão, bem como os métodos utilizados, parecem não encontrar consonância, em consequência de pelo menos dois fatores: o primeiro é a falta de estratégias que reconheçam a singularidade da Libras e seus recursos visuais, nas salas de aulas inclusivas. Pois somente por meio do real reconhecimento linguístico das pessoas surdas, como também com a valorização da cultura surda de forma efetiva no ambiente escolar, é que se iniciariam as mudanças necessárias para o real acolhimento dos

alunos. O segundo fator, estar na falta da aplicabilidade, de fato e de direito, do que preconiza a Legislação nº 10.436 de 2002, bem como, o que regulamenta o Decreto nº 5.626 de 2005, que institui a Libras como língua de instrução dos surdos. Pela força dessas legislações, a Libras deve ser utilizada nas escolas e, sobretudo, na formação dos professores para que tenham a compreensão das pessoas surdas de forma global. Esse olhar para o surdo deve acontecer sem a visão clínica de deficiência, mas sim com o reconhecimento da condição de pessoas que têm diferenças linguísticas por utilizarem uma língua de modalidade diferente, respeitando, dessa forma, a condição do surdo.

Outro fator está na produção de materiais didáticos voltados para o ensino da língua portuguesa na rede pública de ensino. Muitos são elaborados sem os cuidados reais das necessidades dos alunos surdos, pois vários apresentam textos e ilustrações descontextualizados, ao invés de buscar conhecimentos sobre as informações visuais necessárias para proporcionar o verdadeiro suporte visual para alunos, fundamentais para o entendimento deles, haja vista captarem as informações pela visão, e não pelos sons das falas dos docentes.

Desta forma faz-se necessária a revisão do que se classifica como proposta educação inclusiva, rever as políticas voltadas para o oferecimento de uma verdadeira inclusão e buscar traçar metas para alcançá-la, de modo que permita propiciar, aos alunos surdos incluídos, condições para se tornarem sujeitos atuantes, críticos e participativos na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, *Lei de 24 de Abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Língua Brasileira de Sinais*. v. III. Brasília: SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto 5.626 de 12 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 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

CAMPELLO, ANA R. S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2008.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. *Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. v. II. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DAMILELLI, Albertina S.; CLASEN, Julia H. L. Criança surda: qual é a sua língua? *Rev. Técnico Científica (IFSC)*, v. 3, n. 1, 2012.

FERNANDES, Eulalia (org.). *Surdez e bilinguismo*. 7. ed. Porto Alegre: Mediações, 2015.

FERNANDES, Sueli F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas; OLIVEIRA, Margarete de. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 51-63, 2017.

LOPES, Gerison Kezio Fernandes. O uso das Tecnologias no Processo de Ensino e de Aprendizagem do Surdo: Libras em Educação a Distância. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n. 20, jan. 2017.

MOURA, Débora R.; VIEIRA, Claudia R. A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. *Revista Pandora Brasil*, n. 28, mar. 2011.

QUADROS Ronice M.; KARNOPP, Ledonir B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia da Letras, 2010.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediações, 2016.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# CONSIDERAÇÕES DIDÁTICAS E TÉCNICAS SOBRE UM APP DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Fabiano Siqueira Almeida<sup>1</sup>*

---

## Introdução

A internet, no século XXI, tornou-se onipresente na vida das pessoas e fornece todo o tipo de serviço, como entreter, socializar, informar e educar. Nos últimos 20 anos, os telefones celulares evoluíram de um aparelho de comunicação para um computador portátil, agora chamado de *smartphone*. Os equipamentos celulares topo de linha são verdadeiros computadores de bolso, com sistemas operacionais e *hardware* de elevado nível de tecnologia agregada. De acordo com os dados do IBGE no PNAD<sup>2</sup> 2015, em 2014 o acesso à internet por meio da telefonia celular ultrapassou pela primeira vez o acesso por meio de computadores no país. Conseqüentemente, não é possível duvidar da urgência do estudo de um recurso tecnológico em ascensão em nossa sociedade, especialmente em um período marcado pelas conseqüências da pandemia da Covid-19. Há diversos aplicativos utilizados em *smartphones* para a aprendizagem de idiomas que, provavelmente, carregam em si características de tendência-filosófica da educação embutida, ainda que muitas vezes ela se apresente de forma velada ou, pelo menos, não declarada por seus idealizadores.

Com isso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar um *app* popular de celular de ensino de língua inglesa (LE). Para tanto, escolhemos o aplicativo ABA *English*<sup>3</sup> para celular que, também, conta com um site na internet. De acordo com o site do produtor do aplicativo, a instituição (*American and British Academy*) conta com mais de 10 milhões de alunos em 200 países e mais de 30 anos de experiência. O *app* ABA *English* se apresenta como uma ferramenta para a aprendizagem de inglês que utiliza o Método Natural como base metodológica. O aplicativo ABA só pode ser usado se o usuário estiver conectado à internet e logado ao sistema para que seus avanços sejam atualizados. O *app* possui seis níveis de ensino que partem do conteúdo mais básico até aquele que pode ser entendido como mais complexo. Em cada

---

1 Professor do Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista.

2 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/.../pnad2015/default.shtm>. Acesso em: 10 out. 2020.

3 Disponível em <http://www.abaenglish.com/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

nível, há vinte e quatro lições, e em cada lição, há um conjunto de atividades e vídeos disponíveis para a implementação do assunto a ser trabalhado, usando, de acordo com seus criadores, o Método Natural. O usuário pode navegar entre os níveis, mas precisa encerrar cada um deles com um aproveitamento mínimo de acertos para o aplicativo indicar que o usuário realmente finalizou todas as atividades.

Faremos uma pesquisa dentro da plataforma, buscando qual a visão de ensino de língua que permeia o material disponível e nas atividades propostas visando o conteúdo do aplicativo pela sua abordagem. É importante salientar que não é o propósito desse capítulo verificar se o aplicativo é efetivo ou não em seu objetivo de ensinar inglês. Consequentemente o que será exposto será somente o contraste entre a pesquisa bibliográfica e o conteúdo do aplicativo ABA.

## O *app* ABA english

O site da empresa ABA English diz usar o Método Natural, porém aqui neste capítulo, usaremos a compreensão de método idealizada por Krashen e Terrel<sup>4</sup> como nosso referencial. Segundo seus criadores, o *app* fornece a possibilidade de uma imersão total no idioma que simula o mesmo processo que o aluno experimentaria caso ele estivesse no estrangeiro, com o foco nas quatro habilidades que, segundo os criadores do *app* ABA English, deve ocorrer na seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever. Assim, para balizar e direcionar a consecução do objetivo, são apresentadas três perguntas de pesquisas que nortearão esse trabalho: 1) qual o nível de qualidade técnica do *app* com relação aos requisitos técnicos de interface, usabilidade, hipertextualidade e interatividade?; 2) há a presença de sequências metodológicas referentes ao Método Natural para a aprendizagem de linguagem dentro dos parâmetros das concepções criadas por Krashen e Terrel<sup>5</sup>?; e 3) qual é visão de ensino-aprendizagem de língua subjacente às atividades do *app*?

Para a realização da discussão sobre o aplicativo ABA, com a perspectiva de compreender as bases pedagógicas por meio do referencial teórico abordado, será feita uma comparação entre as atividades que o aplicativo possui, qualidades técnicas relevantes ao seu uso (usabilidade, interface, interatividade e hipertextualidade) e se oferece as teorias do Método Natural de ensino de LE. No tocante à perspectiva de ensino do aplicativo ABA, obedeceremos ao propósito desse texto: procurar as características

4 KRASHEN; TERREL, *The natural approach*.

5 KRASHEN; TERREL, *The natural approach*.

do Método Natural descritas por Krashen<sup>6</sup> através das atividades e conteúdo oferecidos. Será feita a análise de cada uma das atividades e por meio da bibliografia sugerida neste estudo. Faremos assim um paralelo entre o que é proposto por Krashen<sup>7</sup> e o objetivo de cada atividade. Desse modo, estudaremos o conteúdo do aplicativo para enxergar como ele se relaciona com o período silencioso, o filtro afetivo, o *input* compreensível, a ordem natural e o sistema monitor, que são os cinco aspectos que formam a base do Método Natural. Finalmente verificaremos o ponto principal que sustenta a base da propaganda do aplicativo ABA, se realmente o aplicativo se propõe a ensinar LE do mesmo modo como as pessoas aprendem sua língua materna.

### Qualidade técnica do *app* ABA English

Para responder a nossa primeira pergunta de pesquisa, analisaremos nesta parte do estudo a verificação da qualidade dos parâmetros técnicos do *app* ABA. Para Silva<sup>8</sup>, alguns parâmetros indicam os níveis de interatividade que serão, neste capítulo, usados para verificar o grau de interatividade oferecida pelo aplicativo ABA. Na tabela a seguir, verifica-se se esses parâmetros estão presentes ou ausentes.

**Quadro 1 – Verificação da qualidade da interatividade**

Aplicativo ABA	Presente x Ausente
Grau zero	Presente
Interatividade linear	Ausente
Interatividade arborescente	Ausente
Interatividade linguística	Ausente
Interatividade de criação	Presente
Interatividade de comando contínuo	Ausente

Fonte: Baseado na leitura de Silva<sup>9</sup>.

Como o aplicativo ABA na versão “*Free*” não permite a conexão com um professor *online* em tempo real, não é possível haver a indicação da interatividade linguística na plataforma. Nem os vídeos nem os áudios do ABA podem ser acelerados, apenas pausados ou desligados. Consequentemente, verifica-se a existência do grau zero de interação e inexistência da interatividade linear.

6 KRASHEN, *Principles and practice in second language acquisition*.

7 KRASHEN, *Principles and practice in second language acquisition*.

8 SILVA, *O que é interatividade*.

9 SILVA, *O que é interatividade*.

As repostas em áudio ou escritas nos exercícios do aplicativo são exemplos de interatividade de criação. Contudo, como não se trata de uma plataforma que possua jogos com fases, não há interatividade de comando contínuo.

Com relação à usabilidade, é preciso dizer que o aplicativo ABA é bem estruturado, possui um bom *layout* de informações em seu menu que possibilita ao usuário se lembrar do ponto em que parou, mesmo passando um bom tempo sem utilizá-lo.

Para Bolter<sup>10</sup>, um hipertexto rico de possibilidades é aquele que o usuário pode construir uma ordem própria de acesso de modo a oferecer uma experiência única para cada usuário. O aplicativo ABA impõe a necessidade de se assistir ao ABA *film* para que o usuário possa dar prosseguimento às outras atividades. Contudo, as escolhas para ordenar qual atividade será realizada ficam a critério do usuário, não existe qualquer obstrução por parte do aplicativo que obrigue a uma sequência obrigatória.

Todos os ícones do aplicativo possuem o mesmo padrão de som e cor. Isso facilita para o usuário com relação à questão da usabilidade, pois faz com que rapidamente o usuário se lembre de qual atividade já realizou ou falta acabar, porém ele não permite uma personalização de cores dos ícones do aplicativo.

Igualmente, todos os ícones levam a outras páginas de atividades ou vocabulário. Como lembra Araújo e Oliveira<sup>11</sup>, todos os links na hipertextualidade devem enviar ou receber informações, no aplicativo ABA é possível facilmente ir ou retornar das atividades por meio do menu do tipo *lista* para as unidades, ou pelo menu *metáfora* da atividade escolhida.

Tocante ao nível da interface que o aplicativo dispõe, pode-se afirmar que ele satisfaz às necessidades do usuário, já que ele consegue negociar as informações com a linguagem da máquina sem problemas, característica fundamental como salienta Lemos<sup>12</sup>. Não houve problemas de travamento de tela, sons ou imagens durante a experimentação do aplicativo em nenhum momento, apenas a necessidade do sinal de internet para permitir o uso do *log in* do usuário. Contudo, é preciso afirmar que o conjunto de possibilidades da interface com o aplicativo é limitado aos recursos escolhidos pelo usuário. No caso da versão *Free*, o usuário tem uma interface restrita a uma versão com menos recursos em comparação à versão paga *Premium*. Situação óbvia ao se ponderar o viés comercial do aplicativo, porém esse não é o propósito dessa pesquisa.

10 BOLTER, *Hypertext and the Question of Visual Literacy*.

11 OLIVEIRA; ARAÚJO, *Alguns critérios de avaliação para o uso de sites/jogos educacionais*.

12 LEMOS, *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*.

## A concepção metodológica do ABA english

Como já comentado anteriormente, os construtores do aplicativo ABA afirmam que a abordagem de ensino do aplicativo se baseia no Método Natural de aprendizagem de idiomas. Por meio dessa perspectiva, a aprendizagem ocorrerá de forma intuitiva por meio da exposição de situações cotidianas em um contexto real. Assim o aluno deve atentar mais ao conteúdo do que à forma, agindo do mesmo modo como as crianças aprendem um idioma, ou seja, pela imersão em situações que permitem um contínuo descobrimento de novas informações.

A atividade inicial de cada lição é o ABA *film* e através dela ocorrem os desdobramentos de todas as outras, uma vez que o diálogo do curta-metragem serve como mote para a sequência de exercícios. O curta-metragem disponível no aplicativo em nada permite a interferência do usuário. Como já dito anteriormente, é salutar a presença de filmes como suporte para as atividades de aprendizagem. No entanto, os filmes devem se correlacionar com as preferências do aluno, e não impostas pelo aplicativo. Isso é um aspecto importante, já que pode interferir no filtro afetivo do aluno, caso ele sinta dificuldade na compreensão do filme ou simplesmente não se identifique com o assunto do curta-metragem.

A empresa produtora do aplicativo afirma que os vídeos e áudios são produzidos com diálogos da vida real. Todavia, na prática, todos os curtas-metragens são encenações organizadas considerando o mote gramatical para cada unidade, ou seja, há uma clara intencionalidade nas escolhas linguísticas dos personagens que podem tirar o aspecto de realidade e naturalidade propagado pelo aplicativo. Dentro do aplicativo ABA, existe a preocupação de se utilizar uma sequência na distribuição dos pontos gramaticais ensinados, porque eles são cobrados através de exercícios explícitos de gramática como os tradicionais preenchimentos de lacunas com os verbos corretos. Na prática, os exercícios se baseiam na audição de trechos do áudio do curta-metragem e na digitação daquilo que se ouviu.

O Método Natural foi criado a partir dos estudos dos linguistas Tracy D. Terrell e Stephen Krashen<sup>13</sup> na década de 80. Segundo Richards e Rodgers<sup>14</sup>, o livro *The Natural Approach*<sup>15</sup> atraiu muita atenção na época superando outras teorias que surgiram concomitantemente. Nesse livro, Krashen ficou responsável por descrever a sua visão teórica acerca da aquisição da língua, enquanto Terrell se dedicou a organizar as implementações dos procedimentos

13 KRASHEN; TERRELL, *The natural approach*.

14 RICHARDS; RODGERS, *Approaches and Methods in Language Teaching*.

15 KRASHEN; TERRELL, *The natural approach*.

para a sala de aula. A teoria que embasa as pesquisas de Krashen e Terrell busca traçar uma abordagem análoga de aprendizagem de idiomas ao modo pelo qual as crianças aprendem a sua língua materna, isto é, através de seu subconsciente. Por isso Krashen e Terrell, segundo Richards e Rodgers<sup>16</sup>, descartam o uso de regras, análises ou teorias gramaticais, afirmação que fica explícita nas palavras de Krashen e corroboradas por Richards e Rodgers:

O primeiro caminho é a aquisição de linguagem, um processo similar, se não idêntico, ao modo como as crianças desenvolvem habilidades em sua primeira língua. A aquisição da linguagem é um processo subconsciente; os adquirentes de línguas geralmente não estão conscientes do fato de que eles estão adquirindo linguagem, mas só estão conscientes do fato de que estão usando o idioma para comunicação. O resultado da aquisição da linguagem, competência adquirida, também é subconsciente<sup>17</sup>.

Grosso modo, é possível verificar que o aplicativo ABA segue uma ordem bastante comum de sequenciamento dos tópicos gramaticais em cada uma de suas lições. Basicamente, o primeiro item gramatical é o uso do verbo *to be* no presente, evoluindo para os tempos simples, contínuos e perfeitos. Essa sequência vai de encontro o que propõe a ordem natural explicitada por Krashen<sup>18</sup>, a qual não tem relação alguma com a ordem de ensino. A ordem na qual adquirimos a primeira língua é similar à ordem de aquisição do segundo idioma, porém não idênticas. Muitas vezes o gerúndio (uso do *-ing*) é adquirido relativamente cedo na primeira língua, enquanto a terceira pessoa do singular (*he, she, it*) é adquirida posteriormente.

Para o aluno poder finalizar a unidade, é necessário ele desbloquear o ícone “avaliação”, e isso só ocorre mediante uma quantidade de acertos nas outras atividades e o acesso à videoaula e ao ABA *film*. O usuário saberá que estará apto a executar a avaliação quando o ícone de todas as atividades estiver na cor verde, uma vez que o ícone de atividade avaliação estará inabilitado, caso contrário. Para poder avançar para aproxima unidade, o usuário deve conseguir uma pontuação mínima de oito pontos, em que o máximo corresponde a dez pontos em acertos gramaticais. Esse condicionamento é contrário ao que o próprio aplicativo se propõe: atenção ao conteúdo e não à forma. Assim, por consequência, o aluno, ao realizar as atividades do aplicativo,

16 RICHARDS; RODGERS; *Approaches and Methods in Language Teaching*.

17 KRASHEN, *Principles and practice in second language acquisition*, p. 17. Tradução nossa de: “The first way is language acquisition, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious”.

18 KRASHEN, *Principles and practice in second language acquisition*.

tem que ativar sempre o sistema monitor, caracterizado no Método Natural e salientado por Krashen<sup>19</sup>.

Ou seja, se durante todas as atividades do aplicativo o aluno precisar ativar o seu sistema monitor para ficar atento às informações, o que podemos compreender é que, diferentemente do que propaga os criadores do aplicativo, não é possível aprender inglês da mesma maneira como aprendemos a nossa língua materna. E se caso o aluno utilizar o Sistema Monitor em excesso, possivelmente perderá a capacidade de uma fluidez na comunicação como destaca Krashen<sup>20</sup>. Para ele, a aquisição é um processo automático que se desenvolve no nível do subconsciente, por força da necessidade de comunicação. Na aquisição, não há esforço consciente por parte do indivíduo nem ênfase no aspecto formal da língua, mas sim no ato comunicativo em si. Para que ocorra a aquisição faz-se necessária uma grande interação do aprendiz com falantes da língua alvo, enquanto a aprendizagem é um processo consciente que resulta do conhecimento formal da língua, ou seja, por meio da aprendizagem o indivíduo é capaz de explicitar as regras existentes na língua alvo.

**Quadro 2 – Características do Método Natural**

Yes	No
Meaning, rather than form	Analysis of syntactic structures
Unconscious acquisition, rather than learning	
Comprehensible input	Drills
Games, problem-solving and affective activities	Stressful situations
Silent period	Repetition and immediate production
Input before output	
Authentic activities	

Fonte: Adaptado de Molina, Canado e Agulló<sup>21</sup>.

O quadro acima demonstra as características que formam o cerne do Método Natural. Nele podemos verificar o que é recomendável nesse método. Mediante tais informações, é possível enxergar que o aplicativo ABA invariavelmente recorre a atividades de repetição e preenchimento de lacunas sem contexto de uso, por exemplo, já que por vezes recorre ao uso de palavras soltas em exercícios que não estão conectadas ao script do ABA *film*. No último quadro, respondemos à nossa segunda pergunta acerca da presença de seqüências metodológicas referentes ao Método Natural para a aprendizagem

19 KRASHEN, *Principles and practice in second language acquisition*.

20 KRASHEN, *Principles and practice in second language acquisition*.

21 MOLINA; CANADO; AGULLÓ, *Current approaches and teaching methods*.

de linguagem dentro dos parâmetros das concepções criadas por Krashen<sup>22</sup>. Nele apontamos quais características do *app ABA English* se aproximam ou não do Método Natural.

**Quadro 3 – Confronto entre as características do Método Natural e o conteúdo do aplicativo ABA**

Característica	Método Natural	ABA English
Aquisição ou aprendizagem	Objetiva a aquisição	Objetiva aquisição, porém foca na aprendizagem.
Ordem natural	Segue mecanismos inatos	Segue a sequência estrutural tradicional de aprendizagem de gramática
<i>Input</i> +1	Procura fornecer informações com uma complexidade um pouco acima do nível do aluno.	Procura fornecer informações com uma complexidade um pouco acima do nível do aluno
Filtro afetivo	Busca estabelecer uma situação de baixo estresse ao aluno.	Não é possível medir através da interação com o aplicativo na versão <i>Free</i> .
Sistema Monitor	O foco na forma conscientemente dificulta o processo de aquisição.	As atividades do <i>app</i> ativam o Sistema Monitor em todas as atividades.

Fonte: Elaborado pelo autor.

## Conclusão

Esta pesquisa se propôs a verificar o teor da qualidade técnica do aplicativo *ABA English*, assim como também investigar o viés metodológico que os designers do aplicativo propagavam que o *app* contém.

No tocante aos aspectos técnicos do aplicativo, foi possível enxergar um alto nível de esmero na implementação de subsídios tecnológicos que fornecem ao aplicativo uma série de qualidades verificáveis. O *app* possui uma interface bastante intuitiva de uso, característica bastante relevante já que os designers se mostraram bastante interessados em construir mecanismos de negociações de informações entre o usuário e o conteúdo do aplicativo de maneira que não houvesse travamentos. Essa qualidade também impacta na usabilidade que o aplicativo exhibe, uma vez que, mesmo com um intervalo de tempo percorrido para se fazer a investigação deste trabalho, em nenhum momento foi necessário um esforço perceptível para lembrar-se do manuseio do *app*. É importante ressaltar que, como qualquer *software*, o aplicativo *ABA English* já sofreu atualizações, mudando inclusive o seu *layout* de informações e as suas palhetas de cores, e o seu manuseio foi de fácil operação.

22 KRASHEN. *Principles and practice in second language acquisition*.

Infelizmente, o aplicativo não possui na sua versão *Free* a possibilidade de interagir com os professores online para se verificar com mais intensidade a qualidade da interação que ele proporciona. O fato de poder apenas interagir com a linguagem de máquina torna essa experiência bastante limitada e repetitiva, já que torna esse modo de interação extremamente previsível. A hipertextualidade também é outro requisito que merece uma menção positiva, em que todos os ícones se comunicam entre si, algo que facilita estabelecer um roteiro de uso para o usuário navegar com rapidez e objetividade por todas as sessões que o *app* possui. Todas as atividades são coloridas para discriminar quais já foram completadas e quais ainda estão inacabadas. Porém, todos os méritos observáveis nessa pesquisa relevantes ao teor técnico do aplicativo não puderam ser constatados também na investigação do viés metodológico proposto pelos seus designers.

Os criadores do aplicativo *ABA English* afirmam publicamente que ele obedece ao Método Natural de aprendizagem de idiomas, no entanto, como comprovado nesse estudo, existem poucas semelhanças entre o Método Natural teorizado por Krashen e o que o *app* realmente apresenta.

Constatou-se que o conteúdo do aplicativo apenas se desdobra em atividades de repetição e imitação de frases de filmes produzidos pela empresa dona do produto, na versão *Free* não há qualquer possibilidade de o usuário interagir com pessoas reais e vivenciar a experiência de um diálogo com a imprevisibilidade comum de uma conversa autêntica. De fato, o que predomina é uma visão estruturalista de língua, em que o usuário é condicionado a responder a questões de preenchimento de lacunas e/ou imitar a fala do script do *ABA film* para poder progredir nas próximas lições.

O único momento de intervenção de professores é na situação da videoaula com a explicação gramatical existente em cada lição, porém, de acordo com a teoria de Krashen, não se deve dar foco à forma de um idioma, e sim a sua experimentação para que exista o processo de aquisição do novo idioma. No entanto, o aplicativo se repete em fazer o usuário ativar o seu Sistema Monitor a todo o momento na exaustiva necessidade de repetição para poder acertar as questões e impossibilitando que os usuários tenham uma experiência particular de uso da língua.

Assim é plausível cogitar que os designers do *app* pouco podem realmente saber sobre o cerne do Método Natural para conseguir implementá-lo no conteúdo do aplicativo ou talvez a tecnologia disponível nele não possibilite o emprego de atividades que sejam coerentes com o Método Natural. De fato, o que se pode afirmar é que o aplicativo *ABA English*

usa recursos de última geração para aplicativos móveis no gerenciamento de seus recursos técnicos, no entanto emprega uma visão de ensino estruturalista de idiomas de cerca de cinquenta anos atrás.

Por isso é importante ressaltar a necessidade de um contingente maciço de estudos de cunho investigativo para levantar as características de tantos outros aplicativos de celulares que se dizem prestar ao fornecimento de um serviço educativo, já que muitas vezes eles não passam por uma análise científica para descrever os reais conteúdos que possuem, deixando para que pessoas leigas façam a classificação dos *apps* nas lojas virtuais sem critérios científicos realmente científicos.

## REFERÊNCIAS

BOLTER, J. D. Hypertext and the Question of Visual Literacy. In: REINKING, D.; MCKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000151&pid=S1984-6398201200040000800004&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000151&pid=S1984-6398201200040000800004&lng=pt). Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2020.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, 1982.

KRASHEN, Stephen D.; TERREL, Tracy D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward: The Alemany Press, 1983.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MOLINA, G. T., CANADO, M. L. P., AGULLÓ, G. L. *Current approaches and teaching methods. Bilingual programmes*. University of Jaén, 2013.

OLIVEIRA, Carlos Alberto de. A interação e a interface no ensino presencial: algumas considerações. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de (org.). *Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições*. São Paulo: Cabral, 2003. p. 129-138.

OLIVEIRA, Carlos Alberto de; ARAÚJO, Célia, M. Alguns critérios de avaliação para o uso de sites/jogos educacionais. *Revista Caminhos em linguística aplicada*, v. 15, n. 2. Taubaté, p. 237-258, 2016. Disponível em: [www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla). Acesso em: 30 maio 2020.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SILVA, Marco. O que é interatividade. *Boletim técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 27-35, maio/ago. 1998.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# HAIKAI:

## leitura de mundo em imagens e palavras

*Ana Aparecida Vieira de Moura<sup>1</sup>*

*Flore Kédochim<sup>2</sup>*

*Rafaella da Silva Pereira<sup>3</sup>*

*Raimunda Maria Rodrigues Santos<sup>4</sup>*

---

### Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), mais especificamente o *Campus* Boa Vista (CBV), oferece cinco cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio em período integral, sendo eles: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Secretariado. Dentre as dificuldades sobre processos didáticos pedagógicos encontradas no ano de 2017, estava a questão da retenção, não obstante o percentual num parâmetro considerável aceitável pela gestão de ensino, o problema aqui analisado estava na oferta de disciplinas para resolver a dependência dos estudantes.

A perspectiva de compreensão sobre dependência de disciplina reduzia-se a repetir os procedimentos de oferta e o estudante poder cumprir com suas obrigações. Entretanto, dada a realidade do curso ser integrado e integral, não houve oportunidade, nos anos anteriores, de serem oferecidas as disciplinas, pois o horário dos estudantes não dispunha de espaço para isso acontecer, portanto, ao chegar no ano de 2017 e, devido às indefinidas circunstâncias, não foi oferecido em tempo hábil nos anos seguintes, resultando uma demanda reprimida de aproximadamente 40 alunos dos três anos do Ensino Médio em Língua Portuguesa, com carga horária total de 120 horas para cada série.

Diante dessa problemática, idealizou-se a oferta como Projeto de Ensino, no modelo de turma multidisciplinar de Língua Portuguesa, formada com alunos dos diferentes cursos do Ensino Técnico Integrado ao Médio Integrado do Campus Boa Vista/IFRR. O objetivo principal centrou-se no desenvolvimento da escrita e da leitura, assumindo a língua em sua totalidade decorrente da

---

1 Dra. em Linguística, Professora EBTT CBV/IFRR, Coordenadora e docente do Projeto “Curso de Férias: Língua Portuguesa só para os fortes”.

2 Professora EBTT CBV-IFRR, na época, integrante colaboradora do projeto como estudante do Curso de Letras: Português e suas Literaturas da UFRR.

3 Professora do Curso de Letras Libras da UFRR, na época, integrante colaboradora do projeto como estudante do Curso de Letras: Português-Francês da UFRR.

4 Dra. em Ciências Sociais, Professora EBTT CBV/IFRR, Coordenadora e docente do Projeto “Curso de Férias: Língua Portuguesa só para os fortes”.

interatividade e do uso, e consideraram-se as teorias de gêneros textuais e discursivos para fundamentar a prática pedagógica. Dessa forma, utilizou-se a base conceitual da Teoria de Gêneros de Dolz e Schneuwly<sup>5</sup> e Marcuschi<sup>6</sup>; Barton e Hamilton<sup>7</sup>, com a noção de práticas sociais letradas; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a área de Língua Portuguesa<sup>8</sup>; Geraldi<sup>9</sup>, por sua ênfase em práticas coletivas de aprendizagem e o ensino da linguagem baseado nos gêneros discursivos/textuais; Street<sup>10</sup>, por afirmar que o conceito de letramento busca ligar os eventos a algo mais amplo de natureza cultural e social, interatividade e do uso.

Trata-se, pois, de uma pesquisa ação pela intenção de se “compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados”<sup>11</sup>. Apesar de as proponentes terem apresentado um Projeto de Ensino para a Direção de Ensino e Departamento Pedagógico, a execução seguiu a abordagem metodológica de Projeto de Trabalho<sup>12</sup>, caracterizada em ações tematizadas que permitiram a participação efetiva dos estudantes no processo de planejamento e, conseqüentemente, para construção de seus conhecimentos.

Destaca-se que, visando a romper com as barreiras erigidas entre os conteúdos previstos para cada ano da disciplina, o planejamento contemplou diferentes estratégias metodológicas, tais como: pesquisa orientada, rodas de conversa, oficinas pedagógicas, produção de textos colaborativos, visitas de campo, dentre outras que fomentassem práticas de leitura, análise crítica dos textos, interação e dialogicidade.

Nesse capítulo, relata-se uma etapa da pesquisa ação, com a análise descritiva dos resultados obtidos com a prática pedagógica centrada no diálogo entre as características dos movimentos literários, o gênero Haikai e a fotografia.

Cabe mencionar que a sequência didática (SD) tematizada, “Representação Fotográfica dos jovens de Boa Vista – leitura de mundo precedendo a leitura da palavra”, permitiu o reconhecimento das características dos períodos literários; explicações sobre as diferenças nos estilos de época, decorrentes do contexto sócio-histórico; apresentação de gêneros originários de outras nacionalidade, dentre os quais o Haikai, presentes na contemporaneidade, demonstrando sua aproximação com a fotografia.

5 DOLZ; SCHNEUWLY, *Sequências didáticas para o oral e a escrita*.

6 MARCUSCHI, *A produção textual, análise de gêneros e compreensão*.

7 BARTON; HAMILTON, *Local literacies*.

8 BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais*.

9 GERALDI, *A presença do texto na sala de aula*.

10 STREET, *Letramento acadêmico*.

11 TRIPP, *Pesquisa-ação: uma abordagem metodológica*, p. 450.

12 HERNÁNDEZ, *Transgressão e mudança na educação*.

Nesse ponto, inseriu-se a proposta de os estudantes registrarem, pelas lentes de uma câmera fotográfica de seus celulares, os sentidos do cotidiano, seu entendimento sobre os temas caracterizadores dos períodos literários, transformando as narrativas visuais em poesias, materializadas em Haikais.

O relato está dividido em três partes: a primeira apresenta o contexto da prática educativa realizada, denominada de Projeto de Ensino “Curso de férias: Língua Portuguesa só para os fortes”; na segunda, descrevem-se as etapas da Sequência Didática para a produção de Haikais; na terceira, poemas e fotografias que compuseram o Varal Literário, inspirados em temas de diferentes movimentos literários.

O trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagens, Cultura em EPT, na linha de pesquisa Práticas educativas. Espera-se com esse relato contribuir para as reflexões do ensino da literatura, leitura e produção de textos no ensino técnico de nível médio, bem como para a ampliação das discussões sobre a relação teoria e prática na EPT.

### **Projeto de ensino “Curso de férias: Língua Portuguesa só para os fortes”**

O projeto “Curso de férias: Língua Portuguesa só para os fortes” consistiu na organização de um Plano de Trabalho que contemplasse os conteúdos e a carga horária de Língua Portuguesa para as turmas dos cinco cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Boa Vista do IFRR, ofertado em horário integral.

O título do projeto deve-se à escolha dos estudantes envolvidos, haja vista que prescindir do período de férias para estudar é um desafio e, aos sábados, com quatro horas de aula, significou para os estudantes abdicarem de atividades de lazer, descanso e assumir compromissos com sua formação. Por essa perspectiva, com base em experiências anteriores de uma das docentes em ensino de língua portuguesa para turma multisseriada, com planejamento de aulas em que se articulassem os propósitos didáticos, sociais imprescindíveis para a formação humana integral, o que significou envolver os estudantes na tomada de decisão sobre os produtos finais.

Essa metodologia caracterizou-se por incluir ações tematizadas que permitiram a construção dos conhecimentos entre diferentes áreas e linguagens artísticas, rompendo com as barreiras entre as disciplinas. Para tanto, elaboraram-se três subprojetos, considerando a leitura e compreensão de textos literários, não literários, cinematográficos e imagéticos, assim sistematizados: 1) o *Cine Debate*, com filmes previamente selecionados, como recurso para o desenvolvimento da criticidade, escrita técnica (resumo; resenha e sinopse);

- 2) *Jornal Escolar*, como suporte textual de diferentes gêneros jornalísticos;
- 3) *Representação Fotográfica* dos jovens de Boa Vista – leitura de mundo precedendo a leitura da palavra.

A execução dos subprojetos contou com o apoio irrestrito de todos que estavam na escola, devido às férias. O fato de poder contar com a colaboração direta de todos os setores do CBV favoreceu o desenvolvimento das práticas propostas. Na sala de aula, por exemplo, os conteúdos teóricos foram apresentados em rodas de conversa e as práticas organizadas por meio de oficinas, ministradas por professores, servidores técnicos, egressos do IFRR, profissionais externos, todos com experiência autoral em diferentes gêneros literários, jornalísticos e na produção de blogs, convidados para contribuir com o projeto.

Cabe esclarecer que, a fim de garantirmos a efetivação dos conteúdos previstos nas ementas de cada ano escolar, optamos por desenvolver as aulas a partir dos gêneros textuais, assumindo a concepção de língua como interação, a leitura e a escrita como práticas sociais, e o texto como recurso comunicativo com o qual o sujeito pode interagir e posicionar-se no mundo.

Essa forma de organização curricular de língua portuguesa possibilitou que estudássemos a macro e a microestrutura de alguns gêneros textuais, com a produção de contos e minicontos, resenha e sinopse, bilhetes, editorial, reportagens, entrevistas, coluna social, dentre outros textos jornalísticos, poemas de Haikai, acompanhados de fotografias inspiradas nas características de uma das escolas literárias estudadas, e de um blog. Ademais, fez com que pudéssemos trabalhar os conteúdos de todas as séries, sem a necessidade de uma fragmentação. Ou seja, ao analisar aspectos gramaticais de um texto, mesmo que estes fossem parte da ementa do 1º ano, os que estavam no 2º ou no 3º ou esclareciam suas dúvidas, ou auxiliavam seus colegas na resolução das atividades.

No que se refere à formação humana e integral, a intenção do projeto também foi compartilhar com os estudantes sua responsabilidade pela própria aprendizagem. E para isso, foi preciso apresentar-lhes os objetivos do curso de férias, explicando-lhes todas as etapas, a metodologia a ser utilizada e como se daria a participação de cada um no processo, bem como sobre a importância de decidirmos em conjunto sobre os textos a serem produzidos e dos procedimentos de revisão gramatical e reescrita. Além disso, deixamos evidentes os critérios de avaliação e como se daria o registro da participação de cada um ao longo das 120 horas-aula. Essas ações iniciais possibilitaram que os estudantes entendessem como poderiam contribuir para a elaboração de produtos finais que refletissem sua aprendizagem e os conteúdos aprendidos.

Nesse sentido, os combinados foram pensados, discutidos, analisados e votados para, por fim, serem estabelecidas as atividades. Esses parâmetros

garantiram a execução dos subprojetos, a participação dos estudantes no planejamento e responsabilidades para a apresentação de produtos finais.

O desenvolvimento do Projeto de Ensino apoiou-se em recomendações didáticas imprescindíveis para a concretização de práticas dialógicas e com vista à formação humana integral, conforme se pode visualizar a seguir: 1) *Delimitação do Tema*: apresentação dos gêneros textuais e definição daqueles que os estudantes manifestarem interesse em conhecer e praticar sua produção, realizando pesquisas prévias sobre a estrutura e sequências discursivas recorrentes em cada gênero; 2) *Objetivos*: apresentação do objetivo geral de cada da sequência didática, constando, entre os específicos, a produção de textos do gênero selecionado, de modo a atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes; 3) *Conteúdos*: gêneros textuais literários e não literários em diferentes momentos históricos como práticas sociais, aspectos linguísticos, sequências discursivas, dentre outros constantes nas ementas; 4) *Tempo estimado*: as atividades das sequências didáticas tiveram durações variadas, conforme a complexidade do tema e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; 5) *Material necessário*: livros didáticos, materiais disponíveis na internet (blogs, portais de literatura, sites educacionais), celular, papel 40, papel cartão, post-its, quadro de vidro, pincel, data show, barbante, prendedor, dentre outros; 6) *Apresentações das atividades*: parte importante para verbalização dos conteúdos pesquisados e estudados, a organização dos grupos de estudos se deu conforme o desenrolar das oficinas e SD, a intencionalidade das atividades realizadas (principalmente na escrita) eram apresentadas para que as professoras pudessem contribuir com a ampliação do conhecimento dos estudantes; 7) *Planejamento das etapas*: buscou-se demonstrar a correlação entre as etapas, evidenciando que se teria uma complexidade crescente, a premissa dessa etapa deveria ser planejada para otimizar tempo e recursos; avançar na construção e ampliação dos conhecimentos; 8) *Perguntas Norteadoras*: para o desenvolvimento das pesquisas e produção textual, foram entregues algumas perguntas norteadoras para delinear os passos de cada atividade; para cada SD os estudantes deveriam “dar o tom” do nível de aprendizagem; 9) *Agrupamentos*: foram organizadas atividades em grupo, em duplas e individuais; 10) *A refacção textual*: a produção dos gêneros, escrito no Google Docs, foi compartilhada com as professoras para leitura e orientação de possíveis reescritas; 11) *Produto final*: ficou acordado com os estudantes, conforme as escolhas coletivas, que seriam produzidos três produtos finais para apresentação dos textos por eles elaborados: um jornal escolar, um blog e uma exposição de haikais, inspirados em fotografias, em forma de varal literário; 12) *Avaliação*: deu-se de forma contínua, com caráter formativo, considerando-se aspectos qualitativos e quantitativos.

Ressalta-se que o fato de o planejamento ser flexível possibilitou que, durante sua execução, fossem adotadas novas estratégias e mudanças no cronograma de atividades, de modo que o tempo previsto para algumas sequências didáticas se estenderam e em outras foi reduzido, considerando-se a aprendizagem dos estudantes.

No caso da sequência didática em que foram estudados os diálogos dos movimentos literários com outras artes e a atemporalidade de determinados temas, dedicaram-se 30 horas-aula, sendo 2 horas de definição das etapas da unidade, 10 horas de estudos teóricos sobre Literatura Brasileira e Portuguesa, com produção de *handout* e apresentação de seminários, 2 horas de roda de conversa sobre linguagens artísticas nos movimentos literários e definição da fotografia como linguagem imagética a dialogar com a linguagem literária, 4 horas de oficina de fotografia, 4 horas de atividades extraclasse para fotografar em campo expandido<sup>13</sup> no centro histórico de Boa Vista, elementos que remetessem a uma das épocas da Literatura Brasileira, 8 horas para estudo sobre gêneros textuais literários, elaboração, revisão e reescrita dos textos. De posse dos conhecimentos teóricos, estabeleceu-se que as fotografias seriam utilizadas para a produção do gênero textual Haikai, cuja sequência didática apresentamos a seguir.

## Sequência didática da produção de haikais

Como já foi dito algures, para o desenvolvimento do projeto de ensino, as docentes optaram por pelo uso de diferentes metodologias, conforme a complexidade do tema e visando à compreensão e produção de textos de diferentes gêneros pelos estudantes.

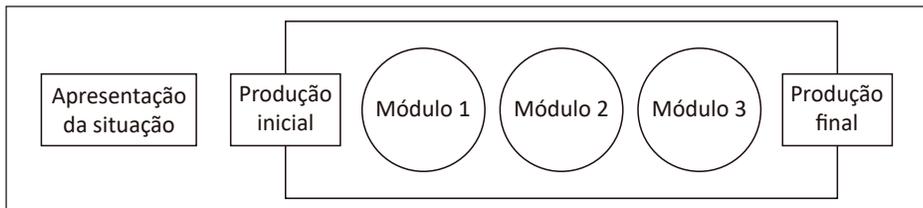
No caso da sequência didática da produção de Haikais, a partir da leitura das fotografias e da questão “como vejo o mundo”, seguiram-se os procedimentos indicados na figura 1, que apresenta a sequência didática proposta por Dolz e Shneuwly<sup>14</sup>. Esses autores orientam que as práticas de ensino de língua portuguesa ocorram a partir de gêneros textuais orais e escritos, de modo que os aspectos linguísticos, semânticos e de compreensão/interpretação do texto sejam trabalhados em módulos, com diferentes atividades. Segundo essa perspectiva teórico-metodológica, cabe ao docente promover aos alunos a oportunidade de praticar novas linguagens, e isso depende de um planejamento sistemático, em que as situações didáticas

13 Esse conceito “incorpora a ideia do diálogo, das contaminações e intersecções do campo da fotografia com outros campos da linguagem e do saber” (ARANTES, *Fotografia em campo expandido*, p. 39)

14 DOLZ; SCHNEUWLY. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*.

podem ser revistas, conforme o ritmo e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

**Figura 1 – Esquema de Sequência Didática**



Seguindo essa lógica didática, a primeira etapa foi dedicada à *apresentação da proposta de trabalho* com o gênero escolhido. Para tanto, duas professoras em formação, à época, foram convidadas para conduzir a oficina sobre haikai. Inicialmente, realizaram uma apresentação sobre a origem, características, leitura e análise de exemplos de haikais por elas selecionados. Além de mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero poema, essa interação teve o objetivo de prepará-los para a produção inicial, a partir do diálogo sobre 1) os conteúdos dizíveis por meio de um haikai; 2) a estrutura (comunicativa) do gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Para a *primeira produção*, os alunos foram orientados a rever as fotografias obtidas durante a atividade de campo e usá-las como mote para criação de poemas/haikai. A partir dessa produção, dedicou-se o *módulo 1* à análise da estrutura do gênero, com revisão da teoria estudada na oficina de apresentação da situação; no *módulo 2*, os estudantes defenderam a presença das características do movimento literário no qual buscaram inspiração para suas fotografias; o *módulo 3* consistiu no intercâmbio das produções para avaliar se o conteúdo permitiria ao leitor identificar a intenção comunicativa dos textos.

Destaca-se que, durante esses módulos, trabalhou-se a revisão ortográfica e gramatical dos textos, além da formatação. Esse processo também foi realizado pelos estudantes, organizados em grupos assim distribuídos: alunos do curso de secretariado, responsáveis pela revisão textual (ortografia e gramática); estudantes de informática, responsáveis pela diagramação e formatação dos haikais; estudantes de eletrotécnica, responsáveis pela revisão do gênero haikai e sua estrutura; estudantes de eletrônica, responsáveis em coordenar a seleção e escolha dos haikais e fotografia; alunos de edificações, responsáveis pela revisão do produto final.

Como *produção final*, cada estudante selecionou apenas um dos seus haikais para expor no Varal Literário, no evento de culminância do projeto “Língua Portuguesa só para os Fortes”.

## Haikais produzidos pelos estudantes

Conforme mencionado, para a produção de haikais, estudaram-se em seqüências didáticas anteriores o contexto histórico, as características e autores dos movimentos literários, bem como se planejou a proposta de, amparando-se no conceito de fotografia em campo expandido, usar outra linguagem artística para, a partir dela, produzir textos de um gênero escolhido em consenso pela turma. Assim, foi definida a fotografia como linguagem sobre a qual se ofertou uma oficina com explicações de conceitos e técnicas para produção de efeitos com celular, e o Haikai como gênero textual. Nas discussões sobre os estilos literários, chegou-se à constatação de que alguns temas são atemporais, tais como: relação ser humano/natureza, fugacidade do tempo, amor, beleza e religiosidade, algumas das quais apareceram nas produções dos estudantes, conforme podemos evidenciar nos textos abaixo:

Figura 2 – Tema: Conflito Barroco



**Figura 3 – Tema: A Verossimilhança nas Artes**



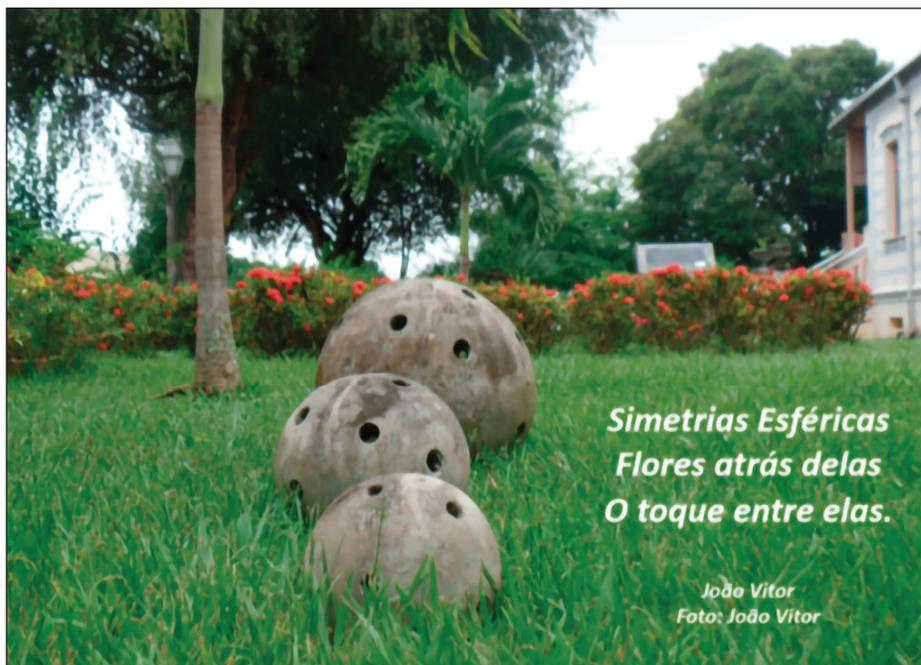
**Figura 4 – Tema: Subjetividade na vida moderna**



**Figura 5 – Tema: O isolamento e a solidão no Romantismo**



**Figura 6 – Tema: Valorização da forma no Parnasianismo**



**Figura 7 – Tema: Fugacidade do Tempo**



**Figura 8 – Tema: Intertextualidade**



## Conclusão

O ensino da língua em sua totalidade no que se refere à oralidade, escrita e leitura permite possibilidades de visualizar a funcionalidade e o uso social a partir dos gêneros, aspecto importante para inserção do sujeito na sociedade numa perspectiva sociocultural e contextualizada.

Ao fim do relato, consideramos a experiência valiosa, pois abriu caminhos para avaliarmos a prática e vislumbrar outras possibilidades didático-metodológicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, pois ao analisar nossos registros, verificamos que houve a preocupação pedagógica de se ampliar o conhecimento dos estudantes, buscando, antes, identificar saberes sobre gêneros já adquiridos. Além disso, as rodas de conversa, práticas de leitura e produção escrita pautaram-se no diálogo como fonte de interação, reflexão e método para o planejamento das ações, conforme objetivos propostos.

Analisamos que o processo de refação textual nos ajudou a perceber a evolução progressiva dos estudantes no tocante aos conhecimentos articulados entre gêneros e literatura. Destacamos que da atividade relatada resultaram 80 fotografias e 40 haikais, alcançando assim nossos objetivos.

Tanto as orientações de responsabilização de sua própria aprendizagem quanto a realização das atividades nos permitiram vivenciar o envolvimento, o compromisso e o engajamento em todo o projeto, que ao seu final contamos com 99% de aprovação, com duas desistências por motivo de saúde e outro por motivo de mudança de domicílio.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Priscila. Fotografia em campo expandido. *Paralaxe*. v.2, nº2, São Paulo: PUC/SP, p. 38-47, 2014.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. (Org.). *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

STREET, Brian. Letramento acadêmico: escrita de estudantes, teorias de gênero. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 10 (2). 2010. pp. 347-361. Disponível em: <http://www.redalyc.com/articulo.oa?id=339829613004ER>. Acesso em: 10 ago 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma abordagem metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p.443 – 466, set/dez. 2005.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# O NEGRO NA LITERATURA BRASILEIRA E OS DESAFIOS DO ENSINO: problematizando o racismo através de personagens folclóricos

*Thiago Santos Pinheiro Souza<sup>1</sup>*

---

## **Introdução**

Existem vários âmbitos literários a partir dos quais falar sobre o lugar do negro na literatura brasileira. Há, por exemplo, aquele apontado pela professora Regina Dalcastagnè<sup>2</sup>, a qual fundamenta que a maioria das obras literárias brasileiras traz o negro em situação de marginalização. Há o negro nos cânones, tanto no lugar de personagens/narradores como no de autores (Machado de Assis, Castro Alves, os personagens de Jorge Amado etc.). Há outro lugar bastante relevante, que é a literatura contemporânea escrita por pessoas negras, como o Ricardo Aleixo, a literatura escrita pela mulher negra, cuja abordagem atravessa debates que vão além da questão racial. Além de todas essas, existe a literatura escrita por pessoas que são colocadas em situação de marginalização pela sociedade, como as literaturas quilombolas, as escritas pelas pessoas negras moradoras de comunidades etc. Todos esses lugares são importantes e válidos para falar sobre o negro na literatura brasileira, ou para valer-se da literatura a fim de denunciar o racismo.

Todavia, há um horizonte literário igualmente capaz de auxiliar os debates em torno do preconceito racial, que é o folclore, por ser um elemento formador e descritor da cultura, do cotidiano. E dentre os muitos escritores cujos nomes estão associados ao folclore, um dos mais recorrentes é o de Monteiro Lobato. Ele é, sem dúvida, um gênio da literatura brasileira. Contudo, seus textos apresentam traços de racismo e eugenia, de modo que muitas de suas obras já foram objetos de debates importantes acerca do tema. A esse respeito, Bignotto chama atenção para o fato de que:

- 
- 1 Professor do Instituto Federal de Roraima (EBTT), graduado em Letras Português e Inglês, em Teologia, especialista em Latim e Filologia Românica, mestre em Ciência da Religião e doutor em Teologia.
  - 2 DALCASTAGNÈ, *A personagem do romance brasileiro contemporâneo*; DALCASTAGNÈ, *A personagem negra na literatura brasileira contemporânea*.

A forma como Monteiro Lobato construiu narrador e personagens, e contou a história, revela muito sobre como enxergava, apreendia, entendia o tema tratado. Os ângulos que seu olhar procura (...) o foco que escolhe, os detalhes que ilumina, o recorte que faz, podem revelar um pouco da ideia que fazia de seus objetos. São sinais que podem levar à identificação de uma maneira de pensar – a maneira de pensar de um observador privilegiado daquela República que começava. Privilegiado porque Lobato participou ativamente, como intelectual e empresário, de sua época<sup>3</sup>.

Assim, se de um lado, está a mente criativa do autor de Taubaté, de outro, verifica-se a objetificação e a figura estereotipada de pessoas negras em suas histórias. Diante disso, o que fazer, então, com a obra de Lobato: evitá-la nas aulas, ou ignorar os traços de racismo que há nelas e abordá-las, já que seu autor é um relevante nome da literatura nacional? Esta pergunta e suas variantes já me foram – e ainda são – feitas inúmeras vezes, tanto nas aulas de literatura no ensino médio, quanto na mesma disciplina em cursos de graduação em Letras ou em outras licenciaturas nas quais eu ministrava componentes correlatos. Eu costumo exercitar a maiêutica e, frequentemente, inicio a busca por respostas ao referido questionamento por meio de outra indagação, principalmente a estudantes que já estão na graduação: e você, como futuro docente, o que faria, especialmente se você for lecionar em turmas da educação infantil ou dos primeiros anos do ensino fundamental?

As respostas costumam diversificar um pouco. Alguns dizem que evitariam os textos de Lobato; outros recorrem à temporalidade, ou seja, “naquela época, não se tinha noção sobre o racismo como se tem hoje”; e há também quem acredite que essas questões são inexistentes no contexto do referido escritor. Os desse último grupo geralmente aparecem em turmas de início de curso e mencionam que só tematizam o racismo em obras de Lobato quando veem alguém falando a respeito. A manutenção do racismo na literatura enquanto um aspecto implícito e latente denuncia que nem sempre as histórias são recebidas com a devida atenção.

A partir disso, este capítulo pretende propor pistas para se pensar como ocorrem a estereotipagem e a caracterização de alguns dos personagens negros de Monteiro Lobato, a fim de refletir como a identificação e a denúncia de traços eugenistas podem ser utilizadas, no ensino de literatura, como ferramenta de combate ao preconceito racial. Essa reflexão perpassa questionamentos que vão da educação infantil até a graduação. Para tanto, abordam-se as características da tia Nastácia, do saci e do Tio Barnabé. É também discutido o lugar do folclore,

3 BIGNOTTO, *Personagens Infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato*, p. 4

na cultura popular, e sua literatura como um apontamento para as elaborações literárias de outros gêneros.

## Qual é o lugar do folclore na literatura brasileira?

A concepção de folclore tem raiz na ideia de sabedoria popular. A etimologia inclusive aponta para isso: “a palavra folclore, grafada inicialmente folk-lore fora formada a partir das velhas raízes saxônicas em que folk significa povo e lore saber. Assim, segundo o seu criador, a nova palavra significaria sabedoria do povo”<sup>4</sup>. Os vocábulos traduzidos por folclore, em geral, na maioria dos idiomas, são formados dois por termos: um traz a ideia de “povo”, “popular”, “comunidade”, e o outro a noção de “estudo”, “sabedoria”, “conhecimento”. Por exemplo, em alemão, *volkskunde*, em que *volk* significa povo, e *kunde*, saber. Em grego: λαογραφία, em que λαος pode ser traduzido por povo, e γραφία, por escrita/registro.

De certa maneira, quando perguntamos sobre o que a cultura acredita em um nível profundo, deveremos olhar para o seu folclore: e essa frase é válida para a sua literatura também. Ao falar do lugar do negro na literatura folclórica, ou procurar saber como a matriz africana forma o imaginário cultural brasileiro, teremos condições de olhar para a religião, culinária, a música e demais elementos vindos, com as pessoas africanas, para cá e ver como tais se encontram no cotidiano brasileiro.

Nesse mesmo sentido, é possível sustentar que a literatura folclórica é um ponto de partida para se falar sobre o negro em outras manifestações literárias como a música, os contos, o cinema etc. Por ser o folclore uma dimensão cultural profunda e por estar presente na literatura infantil, ele é, por assim dizer, uma metonímia literário-cultural da produção brasileira. Dito de outra forma, ele é uma amostra daquilo que as diversas produções literárias expressam.

A literatura folclórica é trabalhada especialmente com crianças, mas ela está amalgamada na memória afetiva de pessoas adultas. Sendo assim, algumas imagens desse universo, se construídas sem a devida reflexão, facultam que diversos preconceitos façam parte de brincadeiras, cantigas e histórias, não sendo identificado no filtro da análise da narrativa. Está aí um ponto fundamental a se considerar: o racismo e outras formas de exclusão são perpetrados e perpetuados como algo normal, justamente porque nem sempre são percebidos, já que são oferecidos no invólucro literário, dificilmente desembalados por pessoas que ainda não têm um bom treinamento na leitura de texto narrativos. Um exemplo disso é a história do Negrinho do Pastoreiro: um menino açoitado até a morte e cujo espírito aparece ao lado da mãe de Jesus no céu, em uma visão revelada ao

4 BENJAMIM, *O conceito de folclore*, p. 1.

seu algoz, quando este foi verificar o corpo do garoto amarrado. Em uma primeira percepção, é comunicada a mensagem de que “os santos amam as pessoas negras”. No entanto, há um conceito velado, ou seja, o de que não há libertação na história, que a igualdade racial não se concretizará nesta vida, e o sofrimento pelo qual os negros passam só será possível ser superado após a morte, em um cenário de redenção e recompensa a pessoas sofredoras na terra.

Ao entender o lugar que a literatura folclórica ocupa na produção literária nacional como um todo, percebe-se que há uma continuidade, com raríssimas exceções, da exclusão racial: forma-se, por exemplo, o estereótipo da empregada negra, tanto nas páginas de Lobato quanto em novelas de canais abertos de televisão. Sendo assim, é quase inevitável adentrar à discussão a respeito de literatura e questões raciais, sem conceber como as muitas narrativas trazem consigo um certo arquétipo do personagem negro, em contraste com o arquétipo do personagem ideal, que é branco. Uma prova contundente de que, na literatura brasileira, o lugar do negro tem sido aquele de oprimido e marginalizado, foi oferecida por Regina Dalcastagnè<sup>5</sup>. Conforme apontado por ela, apenas 7,9% dos personagens de livros literários de obras publicadas entre 1990 e 2004 são negros. Dentre os papéis por eles desempenhados, 56% são marginalizados (criminosos, prostitutas etc.), 12% são neutros, 28% são de prestígio e 4% são papéis que não pertencem a essas classificações<sup>6</sup>. Em contraste com os personagens brancos, apenas 5% são marginalizados. A observação feita pela pesquisadora Eliane Debus ajuda a compreender este fenômeno apontado por Dalcastagnè:

A visão etnocêntrica nos impingiu um repertório de textos literários que calou a voz dos negros, ora pela não inclusão como personagem/protagonista das narrativas, ora pela construção de um discurso hegemônico em que história e ficção traziam a versão dos vencedores. Acredita-se que a literatura pelo seu caráter simbólico possa contribuir sobremaneira para reflexões que rompam com uma visão construída sob o pilar da desigualdade étnica e se solidifique sob uma base de valorização da diversidade<sup>7</sup>.

Com isso, ao retomar a literatura folclórica, pretende-se fazer um recorte nos textos de Monteiro Lobato e propor, em tom ensaístico, uma possível maneira de abordar questões raciais, tanto no ensino básico (inclusive no médio técnico integrado) quanto em graduação. Essa literatura está para além de Lobato, mas seus personagens são bastante vívidos no imaginário popular devido à obra *Sítio do Picapau Amarelo*. Portanto, que fique evidente que o escritor de Taubaté é

5 DALCASTAGNÈ, Regina. *A personagem negra na literatura brasileira contemporânea*.

6 DALCASTAGNÈ, *A personagem negra na literatura brasileira contemporânea*, p. 312; p. 319

7 DEBUS, *A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial*, p. 1

um dos muitos que deram vozes a personagens que fazem parte do folclore nacional, e que os três personagens aqui apontados são também apenas alguns dos muitos que poderiam ser apresentados, a fim de cumprir o objetivo proposto por este capítulo.

## Tia Nastácia

A emblemática figura da tia Nastácia consegue corroborar a tese de Bignotto, transcrita na *Introdução*: alguém da elite branca que escreve sobre uma mulher que trabalha como empregada certamente irá perfilar tal personagem com traços estereotipados e marginalizados. Existe um “eles e nós”, evidenciado tanto nas declarações dos personagens quanto na situação da cozinheira entre os elementos da narrativa. Um exemplo disso pode ser percebido em uma querela entre Emília e Pedrinho, enquanto discutem sobre o que é folclore. A boneca aprendeu com dona Benta que o significado tem a ver com a sabedoria do povo, algo que era passado entre as gerações. Ele, então, tem uma ideia e diz:

— Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando, de um para outro, ela deve saber. Estou com o plano de espremer tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela.

Emília arregalou os olhos.

— Não está má a ideia, não, Pedrinho! Às vezes a gente tem uma coisa muito interessante em casa e nem percebe.

— As negras velhas — disse Pedrinho — são sempre muito sabidas. Mamãe conta de uma que era um verdadeiro dicionário de histórias folclóricas, uma de nome Esméria, que foi escrava de meu avô. Todas as noites ela sentava-se na varanda e desfiava histórias e mais histórias. Quem sabe se tia Nastácia não é uma segunda tia Esméria?

Foi assim que nasceram as Histórias de Tia Nastácia<sup>8</sup>.

É fundamental entender uma série de colocações que há no diálogo entre Pedrinho e Emília. Em primeiro lugar, ao declarar que tia Nastácia é o povo, há um pressuposto de que a família dele não pertencia ao povo, deixando transparecer a ruptura no tecido social entre a camada popular e o grupo do qual fazia parte. Em outras palavras, Pedrinho e sua família encontram-se em lados diferentes, sem pertença àquele em que está tia Nastácia.

Nessa percepção do menino de Monteiro Lobato, encontramos uma contradição conceitual que se mostra no presumido distanciamento entre o núcleo branco e as pessoas negras que vivem na mesma casa, face à tese de que as

8 LOBATO, *Histórias de Tia Nastácia*, p. 7.

ideias dominantes pertencem às classes dominantes, conforme fomentada por Gramsci. A cultura de qualquer sociedade é formada por todos os grupos sociais, que se encontram mesclados no cotidiano, cada um à sua maneira. Mas a fala de Pedrinho deixa entrever que, enquanto a participação da elite na sociedade se manifesta de modo a legitimar os conceitos e ideias dominantes, o folclore é uma brecha em que o protagonismo se dá pelo povo.

A retórica do “eles e nós” não é meramente declaratória na boca do personagem infantil. Antes, contudo, é vista pela própria construção da personagem negra. Primeiramente, observa-se o seu espaço na narrativa, como se o narrador desse uma permissão solene para sua incursão na história. Ela fica confinada à cozinha, em seu espaço de trabalho, como observa Lajolo:

Ela desfruta da afetividade da matriarcal família branca para a qual trabalha e, ao mesmo tempo, apesar de suas breves mas muito significativas incursões pela sala e varanda, encontra no espaço da cozinha emblema de seu confinamento e de sua desqualificação social<sup>9</sup>.

Ao aparecer na narrativa, não é a cozinha que vai para a sala, mas é a sala que se desloca para a cozinha. Aparentemente, essa mesma dinâmica é observada e constatada nas relações sociais, mesmo contemporaneamente – com menos força, naturalmente, do que no início do século XX. Ainda se veem empregos que são ocupados majoritariamente por pessoas pretas, tais como setores de limpeza, segurança, bem como outros de menor interesse pela maioria social. Por outro lado, os ofícios considerados nobres – medicina, engenharia e outros do tipo – acabam tendo maior número de brancos. E essa estrutura acaba alcançando os espaços sociais recreativos, causando uma estranheza na comunidade branca ao ver pessoas negras ocupando o mesmo espaço em condições iguais.

Outro ponto a se refletir é encontrado no que a boneca considera: “às vezes a gente tem uma coisa muito interessante em casa e nem percebe”, seguida pela ratificação do menino: “quem sabe se tia Nastácia não é uma segunda tia Esméria?”<sup>10</sup>. Aqui está a objetificação e subjugação do corpo negro. Utilizar o enunciado “ter uma coisa muito interessante em casa”, aplicando-o a uma pessoa, deflagra a não participação/pertencimento dessa pessoa ao ambiente em que ela se encontra, mesmo que seja um espaço compartilhado. É uma ruptura que objetifica o indivíduo. Ao mesmo tempo, entender tia Nastácia como uma segunda tia Esméria situa a primeira no mesmo nível social, ou seja, a condição de escravidão, ao passo que perpetua a situação

9 LAJOLO, *A figura do negro em Monteiro Lobato*, p. 23.

10 LOBATO, *Histórias de Tia Nastácia*, p. 7.

da pessoa negra, como se a história tivesse que ser repetida: tia Esméria, mulher negra, foi escrava no passado, e tia Nastácia era colocada em tal contexto, notada como posse – “temos uma coisa muito interessante” – da família branca.

Por mais que os elementos da sabedoria estejam presentes na tia Nastácia, já que ela sabia contar histórias e tinha uma resposta plausível para várias situações do cotidiano, esse perfil não legitima sua dignidade frente à família branca, visto que ela ficava limitada à cozinha, não participava efetivamente de questões importantes da casa, era objetificada. A personagem carrega a perspectiva do seu criador. Infelizmente, essa também é a perspectiva de muitos outros leitores contemporâneos.

### O Saci Pererê

Além de tia Nastácia, há outros personagens negros no folclore brasileiro, sendo o saci uma importante figura de destaque no cenário do folclore nacional. Seu caráter genuinamente autóctone confere a ele a condição de uma imagem de contraste entre os seres imaginários estrangeiros e os nacionais. É interessante notar que a figura do saci está associada a travessuras. Ele quem fica responsável pela confusão na casa. O saci se locomove através de redemoinhos e traz um cachimbo na boca. No imaginário popular, existe a lenda de que, ao jogar um dente de alho no redemoinho, o diabo aparece, como se o fenômeno climático fosse meio de locomoção do ser maligno. Eis uma correlação entre o saci e o demônio.

Para além da construção do personagem saci por meio dos elementos descritivos, há declarações explícitas, atrelando o saci a entidades do mal, que o narrador insere na fala do tio Barnabé. Uma delas é dizer que o saci tem o fedor de enxofre<sup>11</sup>, odor esse relacionado ao demônio. Também é feita uma aparente concessão à escravidão, ao dizer que o saci, se subjugado, fica servo de quem o dominou:

— O saci — começou ele — é um diabinho de uma perna só que anda solto pelo mundo, armando reinações de toda sorte e atropelando quanta criatura existe. Traz sempre na boca um pito aceso, e na cabeça uma carapuça vermelha. A força dele está na carapuça, como a força de Sanção estava nos cabelos. Quem consegue tomar e esconder a carapuça de um saci fica por toda vida senhor de um pequeno escravo<sup>12</sup>.

11 Cf. LOBATO, *O Saci*, p. 21.

12 LOBATO, *O Saci*, p. 18.

A escravidão ainda era um assunto tangível na ocasião em que Lobato escreveu a história acima. Antes, inclusive, dessa declaração, o próprio tio Barnabé se coloca como testemunha ocular da existência do pequeno ser místico, ao dizer ao garoto: “a primeira vez que vi saci eu tinha assim a sua idade. Isso foi no tempo da escravidão”<sup>13</sup>. Ao dizer que é possível se tornar senhor de um pequeno escravo, é relativizada a relação de domínio e sujeição, como se a escravidão fosse natural. Sem surpresas, é um ser negro que seria submetido ao senhorio de alguém.

Naturalmente, a cor da pele do saci pode ser um fato de grandes reflexões para os que pesquisam a questão racial. Caberia, então, a pergunta referente ao motivo de o saci ser negro e não branco. A travessura, no texto de Monteiro Lobato, pode estar associada à cor da pele, de fato. Diante disso, agrava a questão de ser tal texto peça da literatura infantil, de uma elite branca que produz literatura para seus próprios filhos. Qual seria, então, o impacto que as características do saci deixam na construção da imagem das crianças negras na mente e concepção das crianças brancas?

Na época de Lobato, o acesso das pessoas negras à escola e à educação ainda era precário, de modo que era de pouca probabilidade a coexistência de crianças negras e brancas na mesma sala de aula. A atual – e progressiva – inserção das minorias ao contexto educacional dá espaço para a diversidade. No entanto, a voz e o protagonismo ainda são de pessoas brancas, de modo que, ao ser apresentada a figura do saci, em aulas sobre o folclore, o coleguinha negro corre o risco de ser associado às travessuras do personagem de Lobato. Durante as brincadeiras infantis, quantos meninos negros não foram chamados de sacis, e quantos foram julgados travessos por causa da pressuposição de que crianças negras eram assim? E quando havia a coincidência de uma criança negra realizar comportamentos normais, típicos de sua idade, não era de se estranhar que as declarações racistas buscassem explicar que o fato de supostamente ser traquina decorria da cor de sua pele.

Infelizmente, quem habita positivamente o imaginário infantil são as fadas do dente, seres europeus e estadunidenses. Talvez se a genialidade do escritor de Taubaté estivesse purgada da eugenia, o saci seria um ícone negro desprovido de conotações pejorativas, fazendo parte da ludicidade das crianças. O que resta, diante do que esse incrível personagem se tornou, é pensar em maneiras de resgatá-lo e tirar dele aquilo que foi imposto pela estrutura racista.

13 LOBATO, *O Saci*, p. 18.

## Tio Barnabé

Outro personagem estereotipado é o tio Barnabé, um querido indiferente. O velho morava de favor em uma casinha distante do casarão da dona Benta. Pela forma como esse personagem é apresentado na história, sua aparição ocorre, não dando a ele espaço entre os brancos, mas ao levar os brancos até seu lugar de confinamento. Assim é caracterizado o espaço onde ele morava:

O terreiro era vedado por uma cerca de paus-a-pique — rachões de guarantã. Bem no centro ficava a porteira. Para lá da porteira era o pasto, onde havia um célebre cupim de metro e meio de altura; e mais adiante, um velho cedro ainda do tempo da mata virgem. Através do pasto seguia o “caminho” — ou a estrada que ia ter à vila, a légua e meia dali. No fim do pasto, perto da ponte, apareciam a casinha do tio Barnabé e a figueira grande; e bem lá adiante, o Capoeirão dos Tucanos, uma verdadeira mata virgem onde até onça, macucos e jacus havia<sup>14</sup>.

Todas as suas aparições no conto do saci são marcadas pela ida de Pedrinho até sua casa: “Pedrinho não disse nada a ninguém e foi vê-lo”<sup>15</sup>; “Pedrinho não fez caso da história, e um dia, enchendo-se de coragem, resolveu pegar um. Foi de novo em procura do tio Barnabé”<sup>16</sup>; “A menina deu-lhe uma vaia e Pedrinho, muito desapontado, foi contar o caso ao tio Barnabé”<sup>17</sup>.

Pode-se argumentar sobre a suposta bondade da família branca em deixar o velho morar de favor na terra de dona Benta. No entanto, verifica-se um contexto de tolerância, e não o de acolhimento e aceitação. O espaço permanece segregado, e o personagem negro, confinado. O distanciamento ocorre da mesma forma como é aplicado à tia Nastácia que, mesmo morando no casarão, seu espaço é relegado à cozinha.

Este tipo de confinamento e segregação ainda marca a sociedade atual, bem como a suposta afetividade protocolar. Ouvem-se as seguintes escusas, na tentativas de rebater acusações racistas: “não sou racista, tenho até um amigo negro”; “não sou racista, trabalho com um negro e o trato muito bem”. É possível fazer esse tipo de analogia à maneira como a família de dona Benta permite a presença de negros em suas terras. De igual modo, Tio Barnabé é aquele que está longe, distante dos demais. O racismo atual também percebe assim as pessoas negras, mesmo estando elas próximas fisicamente. Tal estranhamento, contudo, ocorre quando a proximidade é social, econômica

14 LOBATO, *O Saci*, p. 18.

15 LOBATO, *O Saci*, p. 18.

16 LOBATO, *O Saci*, p. 22.

17 LOBATO, *O Saci*, p. 24.

e cultural. Estranham-se negros que dividem os mesmos lugares na mesma condição do que brancos: são clientes dos mesmos restaurantes, são sócios dos mesmos clubes, possuem bilhetes de avião para a mesma classe.

O tio Barnabé, enfim, é um símbolo de como ocorre uma concessão racista no cotidiano brasileiro: um distanciamento disfarçado de favor. Quando uma criança lê a respeito do tio Barnabé, é de se esperar que, ao longo do processo de assimilação da história, ela naturalize o distanciamento entre pessoas brancas e pretas.

## **Denunciando o racismo através da literatura**

Uma vez compreendida a maneira como ocorre a caracterização dos personagens, busca-se pensar em formas de abordar o tema da literatura em sala de aula, tanto na educação infantil quanto em contextos diferentes, tais como ensinos fundamental e médio, ensino básico técnico e tecnológico, graduação, educação não-formal, dentre outros. Parte-se do folclore porque ele é, por assim dizer, uma metonímia literário-cultural do Brasil. Com isso, o que é cultivado como traço cultural e expresso no folclore acaba contendo a identidade do pensamento de uma nação inteira.

A pergunta posta na introdução deste capítulo, ou seja, sobre utilizar ou não Monteiro Lobato nas aulas de literatura, minha resposta é: sim, ele deve ser utilizado de modo a ser uma fonte que documenta o racismo. Vejo que a única possibilidade de veicular os textos de Lobato – e quaisquer outros personagens negros de suas histórias – é com um arrazoado consciente de que há eugenia em seus textos.

Sendo assim, em primeiro lugar, ao abordar personagens negros, deve-se perguntar sobre o local que eles ocupam na narrativa, quais são suas profissões, quais as associações que os textos permitem realizar por meio das suas caracterizações. Propostas assim tendem a conduzir o estudante na trilha da análise textual e no âmbito social, fazendo com que os alunos reflitam sobre as possibilidades que a literatura desperta. Ela é uma construção que perpassa a ludicidade, assim como uma elaboração que se apresenta enquanto produto de uma cultura e, como tal, consegue descrevê-la.

Nesse sentido, e tomando os três personagens apresentados, pode-se questionar aos estudantes em sala: será que a realidade de tia Nastácia se faz presente na sociedade em que você vive? Dos empregos que oferecem serviços diversos (advocacia, limpeza, consulta médica, coleta de lixo), em quais deles há mais brancos e em quais há mais negros? Ao longo de sua vida, qual foi o percentual aproximado de médicos brancos e negros que atenderam você e sua família? Em relação ao Tio Barnabé, é possível realizar

questionamentos sobre os espaços ocupados por negros, o estranhamento quando se vê uma pessoa negra em ambientes de predominância branca, o distanciamento simbólico que o negro sofre em relação às oportunidades. Já sobre o saci, é possível questionar sobre o porquê de uma figura negra, e não uma branca, ser perfiladas com descrições similares às aplicadas a entes considerados maléficos, se os estudantes conhecem outras figuras caucasianas fantásticas que são associadas a alguma entidade do mal.

É de se perguntar, ainda, se pretos e brancos, nas mesmas condições de vestimenta e comportamento, recebem descrições sociais diferentes. Aliás, sobre isso, foi feito em um experimento social que consistiu em mostrar, a dois grupos distintos, cenas de indivíduos fazendo tarefas cotidianas. Eram ações como lavar a louça, limpar o jardim, caminhar vestindo um paletó, fazer corrida, dentre outras. Todavia, um grupo assistia a pessoas brancas, e outro, a pessoas negras. A única alteração era essa, ou seja, a troca de pessoas brancas por pretas, já que se mantinham idênticos os afazeres, o cenário e as roupas. E a cada imagem mostrada, era perguntado ao grupo o que aquela pessoa da imagem estava fazendo. Os dois grupos deram respostas diferentes: a mulher branca realizando tarefa doméstica foi descrita como a dona da casa; a mulher preta, empregada doméstica. Um homem branco de terno foi identificado como um executivo; o negro, como segurança. O grupo afirmou que o homem branco correndo estava praticando esporte, enquanto o negro foi identificado como ladrão.

Em segundo lugar, o realizar tais provocações, espera-se que os estudantes consigam adentrar ao mundo da literatura. Com isso, a partir dessas identificações, é fundamental estimular o exercício criativo, solicitando que os estudantes proponham outras formas de caracterizar o personagem, elaborem desfechos diferentes, estabeleçam novas relações nos elementos da narrativa. Essa etapa traz aspectos de ludicidade, além de servir como atividade de escrita. Ao mesmo tempo, leva a turma ao encontro de características da sociedade em que se vive. Por exemplo, em um país livre de racismo, como cada um dos três personagens seria descrito? Seria possível mostrar o saci como um guardião das crianças e dos animais, como um ente que conserta as coisas, ao invés de bagunçá-las? Um ser que usou sua magia para ajudar a família na colheita dos grãos?

O convite à criatividade também coloca os alunos enquanto protagonistas de uma nova percepção, vivenciando a utopia de uma sociedade em que o racismo é dirimido. Neste caso, também é dado aos estudantes a possibilidade de serem narradores, ou seja, a possibilidade de contar história. Aliás, a pesquisa de Dalcastagnè<sup>18</sup> nos permite identificar que, em publicações de

18 DALCASTAGNÈ, *A personagem negra na literatura brasileira contemporânea*, p. 2011, p. 314.

1965 a 1979, e de 1990 a 2004, apenas 2,7% de negros são identificados como narradores, e 3,8%, como mestiços. Reitera-se que narrador não é autor, mas uma instância literária. Nesse contexto, independentemente do número de estudantes negros e brancos em uma sala, o narrador implícito dessas novas perspectivas sobre os personagens dará outros rumos à história, e isso poderá ser uma peça importante com a qual se trabalhar a temática. Qual é a perspectiva dos estudantes? Será que as novas escritas têm algum resquício de racismo (cultura, social, institucional)? Essas e outras ideias podem ser instrumentalizadas no contexto do debate em torno das questões raciais.

Em terceiro lugar, e pensando especificamente em estudantes inseridos em uma turma do nível médio técnico integrado, é muito importante refletir sobre as relações trabalhistas. Muitos alunos dos institutos federais terão o seu primeiro emprego formal por conta do curso realizado. Talvez exista um número significativo de estudantes negros que serão os primeiros da família a concluir um curso técnico e assumir um lugar profissional diferente de outros lugares que a sociedade insiste em reservar para os negros. Independentemente do perfil desses estudantes, é fundamental que eles despertem, a partir da literatura, para o fato de que as piadas racistas contadas em ambientes de trabalho não são inocentes. De igual modo, em uma relação profissional, é provável que eles encontrem segregações institucionais, percebam hostilidade ou tratamento diferente que colegas ou clientes negros recebem.

Esse processo atrela-se à criação de consciência para o fato de que há racismo e eugenia nos espaços públicos. Pode ocorrer, igualmente, uma mentalidade de que tais questões se resolverão miraculosamente, ou que jamais acabarão e, assim como na história do Negrinho do Pastoreio, as pessoas oprimidas só terão descanso em uma realidade trans-histórica. A partir disso, o estudante pode ser interpelado a ser agente de transformação social. Aliás, essa proposta de raciocínio está em consonância com o disposto no inciso III do artigo 35 da LDB, o qual diz que uma das finalidades do ensino médio é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. O estudante precisa ser formado no que diz respeito à reflexão ética, o que lhe permite pensar nas diversas formas de relações interpessoais que ocorrem nos seus círculos sociais. Naturalmente, as temáticas em torno do racismo vão emergir desses contextos.

## Conclusão

Há diversos pontos a partir dos quais podemos falar do lugar do negro na literatura, sendo o folclore apenas um desses muitos lugares. Igualmente,

os três personagens negros da literatura folclórica apontados neste trabalho podem ser três grandes metonímias sobre como a cultura brasileira tem visto as pessoas negras e os seus legados. Uma vez compreendido esse breve panorama da literatura folclórica, a partir de Lobato, deparamo-nos com complexas elaborações narrativas e com fatores de aspecto moral. A partir dessa observação, é de se concluir que a literatura folclórica brasileira expressa o racismo na sua forma cultural, agravando ainda mais o fato de o folclore estar presente especialmente na educação infantil e ensino fundamental. O lugar do negro na literatura brasileira, de uma maneira geral, é um reflexo das narrativas infantis que, por sua vez, é fraturada pela herança colonial.

Com isso, a nossa interpretação desses personagens tem como objetivo gerar um incômodo ético, fazendo-nos olhar para a nossa linguagem, a forma como encaramos as piadas de cunho racial e perguntar sobre o porquê de, ainda hoje, vários personagens de conflito serem negros. A concepção do texto literário insere-se em uma dinâmica orientada social e culturalmente, especialmente quando se trata da voz de um narrador posto como integrante de uma elite, o qual imprime os valores e prioridades desse grupo ao qual pertence.

O combate ao racismo pode vir de diversas partes. As literaturas estão em produção. Sendo assim, cabe ao professor o desenvolvimento de estratégias que possam colidir com o preconceito social. A proposta deste capítulo é apenas uma dentre as múltiplas possibilidades.

---

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Roberto. *O conceito de folclore*. 2008. Disponível em: [http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra\\_conceito.pdf](http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_conceito.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

BIGNOTTO, Cilza Carla. *Personagens Infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências*. 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 309-337. (v. 4: História, teoria, polêmica).

DEBUS, E. S. D. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. In: COLE, 16., 2008, Campinas. *Anais [...]*. Campinas, 2008. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss12\\_06.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf). Acesso em: 11 set. 2023.

LAJOLO, Marisa Philbert. A figura do negro em Monteiro Lobato. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 4, n. 23, p. 21-31, 1998.

LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

LOBATO, Monteiro. *O Saci*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

# LETRAMENTO CRÍTICO COM AS REDES SOCIAIS

*Kelly da Silva Costa<sup>1</sup>*

*Ana Aparecida Vieira de Moura<sup>2</sup>*

---

## Introdução

O estudo apresentado constitui-se uma pesquisa-ação realizada com alunos do 3º ano do curso de Secretariado Integrado ao Ensino Médio do IFRR *Campus* Boa Vista (CBV), cujo objetivo geral era propor atividades didático-pedagógicas para o ensino de língua inglesa em contexto de Ensino Remoto Emergencial. Trata-se de um recorte da dissertação defendida em julho de 2022, resultado de estudo realizado durante o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), da Rede Federal, e cursado no Instituto Federal de Roraima, *Campus* Boa Vista, entre 2019 e 2021. Neste período, no qual o mundo enfrentou a fase mais aguda da pandemia da covid-19, iniciaram-se discussões e questionamentos entre os profissionais de ensino a respeito de como se daria o processo educativo durante o necessário estágio de distanciamento social imposto nacionalmente.

Diante disto, houve a inevitável necessidade de se implementar o ensino por meios virtuais, de forma remota, com utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTDICs). Desta forma, a efetivação do chamado Ensino Remoto Emergencial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possibilitou o aprofundamento de estudos no que se refere ao uso destas tecnologias para o ensino de língua inglesa, a fim de desenvolver, além das habilidades linguísticas, o pensamento crítico necessário ao cidadão e profissional do século XXI, conforme sugerem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006).

A pesquisa contou com 29 participantes, além da docente, que atuou também como pesquisadora e utilizou fundamentos do Ensino Híbrido, de modo a desenvolver o letramento crítico tendo como *locus* da pesquisa a rede social Instagram. Em uma abordagem qualitativa, buscou-se explorar em profundidade problemas que surgem no âmbito da sala de aula de língua inglesa do Instituto Federal de Roraima, na esfera do ensino remoto. Buscou-se

---

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFRR; Graduada em Letras-Ingês - UESPI; Professora EBTT do Instituto Federal de Roraima Campus Boa Vista.

2 Doutora em Linguística - UNB; Mestre em Ciência da Educação Superior; graduada em Letras Português – Francês pela UFRR; professora EBTT do Instituto Federal de Roraima Campus Boa Vista.

responder à seguinte questão-problema: Que atividades didático-pedagógicas podem ser propostas para o ensino de língua inglesa com alunos do 3º ano do curso de secretariado integrado ao ensino médio do IFRR Campus Boa Vista Centro (CBV), a partir dos fundamentos da metodologia do ensino híbrido, de modo a desenvolver o letramento crítico na perspectiva dos multiletramentos?

Por conta da ampla discussão dos processos elaborados na pesquisa-ação, o objetivo deste artigo é apresentar aspectos relacionados ao letramento crítico nas atividades desenvolvidas na rede social Instagram durante o período de ensino remoto emergencial. A pesquisa foi motivada pela ausência de participação dos estudantes nas aulas de língua inglesa, além das incertezas causadas pelo momento pandêmico.

As reflexões surgiram objetivando oportunizar, não só uma maior compreensão do ambiente sociocultural no qual se inserem, mas também a capacidade de utilizarem a linguagem, dentro ou fora dos meios virtuais, bem como as ferramentas tecnológicas disponíveis para a participação e transformação social.

## **A utilização das redes sociais enquanto recurso pedagógico**

O advento da *Web 2.0*, que permitiu aos usuários não apenas consumir, mas também produzir conteúdo e utilizar a internet de modo mais participativo, também possibilitou a criação de comunidades virtuais que, segundo Lévy<sup>3</sup>, se apoiam na interconexão, sendo construídas em torno de interesses comuns e do desejo de compartilhar conhecimentos, com uma aprendizagem cooperativa em processos abertos e colaborativos. Nesta perspectiva, as redes sociais se constituem como espaços de construção coletiva de conhecimento com grande potencial de uso na educação, seja formal ou informal.

As redes sociais geraram grande impacto nas práticas sociais dos brasileiros, em especial dos jovens. Com as redes, estes se comunicam de forma síncrona ou assíncrona, conectam-se com pessoas de interesses similares de qualquer parte do mundo, produzem, compartilham e consomem conteúdos diversos, baixam músicas e vídeos com informação e possibilidades de aprendizagem e engajamento, dentro e/ou fora das redes.

Além de todas as funcionalidades acima destacadas, Barton e Lee observam que as novas mídias digitais também trouxeram a possibilidade de o usuário criar uma identidade online, identificando-a como sendo um aspecto chave do mundo digital. Com relação à identidade online, ela não diz respeito apenas “a quem somos, mas também quem queremos ser para os outros e como os outros nos vêem”<sup>4</sup>. Assim, pode-se dizer que as redes sociais criaram

3 LÉVY, P. *Cibercultura*.

4 BARTON; LEE, 2013, p. 68.

nos usuários o hábito de documentar e expor seu cotidiano através da escrita ou outros modos de representação de significados.

Nesse contexto, além da óbvia vantagem de acesso a textos e vídeos autênticos e possibilidade de interação com falantes de inglês que o ambiente multilíngue das redes proporcionam, utilizar as várias formas de linguagem que os recursos digitais proporcionam para produzir conteúdo de seu interesse e gerar engajamento nas redes, pode se tornar um elemento motivador para os estudantes nas aulas de língua inglesa em uma perspectiva de multiletramentos. Ou seja, ao aliar o ensino e aprendizagem de inglês às práticas sociais e tecnologias digitais tão familiares aos estudantes, possibilita-se uma dinâmica diferente de uso da língua em contexto virtual, a qual promove maior confiança e engajamento para a comunicação.

A pesquisa utilizou a metodologia do ensino híbrido por considerar que esta era a que mais se adequava aos objetivos propostos, visto que, segundo Moran, “o ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento”<sup>5</sup>. Assim, a rede social Instagram foi escolhida pelos estudantes para realização das atividades remotas que, aliadas a fundamentos do ensino híbrido, buscavam promover uma aprendizagem ativa que contemplasse o desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico, iniciativa e criatividade dos estudantes.

## **A língua inglesa como ferramenta de participação cidadã na sociedade em rede**

A preparação dos estudantes para a atuação cidadã e o mundo do trabalho requer que o ensino busque desenvolver neles a compreensão da arquitetura da nossa sociedade e dos processos que a constituem, apreendendo aspectos fundamentais da realidade que os cerca, de modo a construir uma visão mais ampla e crítica sobre fatores socioculturais e históricos que impactam suas vidas.

Nos anos 1990, as discussões em torno da formação profissional foram influenciadas de maneira expressiva pelas mudanças decorrentes da inovação na tecnologia da informação e da globalização, que teriam impactos notáveis na sociedade atual. Para Castells, os avanços na tecnologia da informação causaram uma redefinição não apenas do ponto de vista da organização social, mas também dos “processos de trabalho e os trabalhadores e, portanto, o emprego e a estrutura ocupacional”<sup>6</sup>.

É neste contexto de pós-capitalismo, capitalismo globalizado ou capitalismo informacional, que o inglês ganha status de língua das relações

5 MORAN, *Educação Híbrida*, p. 28.

6 Castells, *Sociedade em rede*, p. 338.

internacionais e do mundo dos negócios. Esta nova organização mundial é guiada, segundo Moita Lopes, “por discursos construídos majoritariamente em inglês, pautados pelo processo de globalização e fundados em um pensamento único e hegemônico”<sup>7</sup>.

Frente a esta realidade, torna-se crucial um ensino de línguas que compreenda a heterogeneidade da língua inglesa presentemente, não mais pertencente a um povo ou nação, mas uma língua transnacional, especialmente impulsionada pela Internet. No entanto, é preciso ter em mente a característica colonialista que a língua inglesa carrega, pois mesmo sendo considerada uma língua global, ainda pode servir como instrumento de dominação ideológica por nações hegemônicas perante as demais. Assim, Kumaravadivelu argumenta que os professores de línguas têm a obrigação de abordar a questão da formação da identidade cultural na era da globalização comunicacional, cultural e econômica da atualidade<sup>8</sup>.

Ao considerar o ensino de língua estrangeira Rajagopalan argumenta a adoção da perspectiva de ensino crítico se faz necessária, pois discutir sobre questões sociais, econômicas, políticas e culturais de modo a levantar em sala de aula temas como poder, ideologia e consciência crítica situa o estudante em seu contexto<sup>9</sup>. Nessa linha de pensamento, Cox e Peterson (2001) explicam que, dessa forma, os discentes podem desenvolver a capacidade de presumir a estrutura superficial da realidade, questionando as verdades impostas pela ideologia dominante<sup>10</sup>.

Nesses termos, é possível vislumbrar em que medida o ensino de uma língua estrangeira contribui para a formação integral do ser humano, enquanto se utiliza de estratégias para o empoderamento e desalienação dos sujeitos, levando-os a questionar o poder e interesses de países e classes dominantes e fornecendo a língua inglesa como “arma” em defesa dos interesses da classe trabalhadora. É fundamental, portanto, que o ensino médio integrado ofereça um ensino de inglês que possibilite o desenvolvimento do letramento crítico.

## Letramento crítico: possibilidades na rede Instagram

Temas relacionados a questões de classe, gênero e etnicidade são o foco das teorias críticas do letramento, pois a intenção é promover questionamentos

7 MOITA LOPES, *A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil*, p. 31.

8 KUMARAVADIVELU, *Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language*.

9 RAJAGOPALAN, *Por uma linguística crítica*.

10 COX; ASSIS-PETERSON, *O professor de inglês*.

acerca dos pressupostos culturais e ideológicos implícitos nos textos, permitindo que os alunos percebam e contestem situações de desigualdade e injustiça. A partir disso, os educandos podem negociar os significados de suas próprias experiências enquanto membros de uma determinada comunidade, empoderando suas identidades e desenvolvendo o senso de responsabilidade social e cidadã.

Assim, conforme aponta Mattos<sup>11</sup> o objetivo principal do letramento crítico é preparar o aluno para exercer a cidadania de forma ativa em uma sociedade diversa e heterogênea culturalmente, compreendendo seu papel no mundo através do reconhecimento de sua localização sócio-histórica com relação à construção de sentidos dos textos lidos.

É inegável que as redes sociais favoreceram o encontro de pensamentos e discursos das mais variadas origens e culturas. Tal encontro gera oportunidades para aprendizagem colaborativa nas redes, mas também pode causar divergências e desentendimentos que tornam as redes sociais locais nocivos para nossos jovens e nosso futuro. Para Duboc e Ferraz<sup>12</sup>, o letramento crítico deve perpassar a leitura em todas as modalidades textuais, despertando questionamentos e problematizações de cunho social, incentivando os sujeitos a construir os sentidos dos textos a partir do seu contexto local e cultural e dialogando (negociando sentidos) com perspectivas diferentes, de autores que falam a partir de outro contexto.

Menezes de Souza<sup>13</sup> considera imprescindível, no momento de conflitos vivenciados pelo mundo atualmente, que o leitor aprenda a ler *ouvindo/escutando* a sua própria leitura dos textos. Dessa forma, ao compreendermos que a leitura de mundo do “não-eu” advém de seu contexto sócio-histórico, nosso “eu” leitor também compreende a maneira como nossa leitura é igualmente definida pelo contexto e leitura do mundo. Abre-se, assim, oportunidade para conhecimento e compreensão da existência de diferentes entendimentos de mundo, bem como dos fatores que originam essas diferenças, o que pode favorecer a tolerância e a convivência.

Dessa forma, realizar atividades didático-pedagógicas na rede social Instagram permite o contato dos estudantes com pessoas de contextos socioculturais diversos, ampliando o neles o seu entendimento de mundo, rompendo com a ideia de uma realidade única e facilitando o desenvolvimento do letramento crítico. Jordão<sup>14</sup> argumenta que não existe uma única e ampla realidade, pois

11 MATTOS, *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública.*

12 DUBOC; FERRAZ, *Letramentos críticos e formação de professores de Inglês.*

13 MENEZES DE SOUZA, *Para uma redefinição de letramento crítico.*

14 JORDÃO, *As lentes do discurso.*

as realidades são construídas cultural e socialmente, a partir das vivências das pessoas. Esse processo ocorre de forma situada e está sempre imbuído de relações de poder. Assim, o que chamamos realidade nada mais é que nossa interpretação da realidade concreta. Portanto, usamos a linguagem tanto para construir nossa realidade quanto para interpretar as outras que acessamos no mundo para a partir daí formarmos a nossa verdade.

A partir da integração dos dois mundos (real e virtual) nos quais os alunos atuam foi possível delinear atividades pedagógicas que concorram para uma aprendizagem significativa e autônoma, que amplie suas construções de significados via experiência em contextos culturais e linguísticos diferentes e, por fim, proporcione o aprimoramento e surgimento de novas habilidades, muitas delas necessárias à vida profissional e cidadã atualmente.

## Metodologia da pesquisa

A seção que segue aborda os passos utilizados na aplicação da pesquisa, desde as escolhas feitas pela pesquisadora com relação à metodologia da pesquisa, até as discussões com o grupo de sujeitos envolvidos para definição das atividades realizadas, assim como objetivos e resultados de sua realização na rede social escolhida.

A opção pela pesquisa-ação se deu a partir da compreensão de sua relevância no contexto da atuação docente para o alcance de melhorias nas práticas pedagógicas geradas pela sua natureza autorreflexiva e colaborativa com relação à análise e desenvolvimento do processo investigativo, permitindo que o grupo todo avalie de forma crítica as ações complementadas e seus resultados.

A pesquisa foi realizada nas aulas da disciplina Língua Inglesa III com a turma de 3º ano do curso técnico em secretariado integrado ao ensino médio do IFRR Campus Boa Vista, entre os meses de julho e outubro de 2021, em um total de 11 semanas e carga horária de 4 horas semanais, sendo duas horas de atividades síncronas e 2, assíncronas<sup>15</sup>. Participaram do presente estudo 29 alunos dos 32 matriculados para a disciplina.

Para tanto, adotamos o planejamento de uma pesquisa-ação: levantamento de problemas; plano de ação; execução; seminários de discussão e análise (os

15 Atividades com uso de ferramentas síncronas são aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e mesmo ambiente - nesse caso, virtual. Assim sendo, ambos devem conectar no mesmo momento e interagir entre si de alguma forma para concluírem o objetivo da aula. Já as atividades assíncronas são aquelas nas quais as ferramentas utilizadas são consideradas desconectadas do momento real. Ou seja, não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas e o aprendizado seja adequado. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202006/15161841-ferramentas-sincronas-e-assincronas-para-o-ensino-remoto.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

quais aconteceram nos momentos síncronos) e coleta de dados. um plano de ação para implementação nas redes sociais foi discutido e elaborado com os estudantes, visando a desenvolver o letramento crítico e incentivar a participação social e cidadã. Assim, foi possível elaborar uma proposta de ensino virtual, com atividades pensadas e discutidas com os estudantes.

A partir dos dados coletados na fase exploratória, sendo os instrumentos utilizados: os exercícios diagnósticos, o questionário, a discussão com os participantes no *Google Meet*, foi possível identificar, nas primeiras reflexões anotadas pela pesquisadora no diário de bordo, que alguns aspectos da prática pedagógica não poderiam ser tratados de maneira isolada. Assim, pôde-se identificar os problemas a serem tratados na pesquisa: i) os estudantes precisavam de motivação para participar das aulas virtuais, algo que chamasse sua atenção e os envolvesse de forma comprometida; ii) a necessidade de desenvolver a escrita (e sua estrutura funcional) na LI de modo que evidenciasse o letramento crítico e proporcionasse discussões de posicionamento crítico em contextos de isolamento.

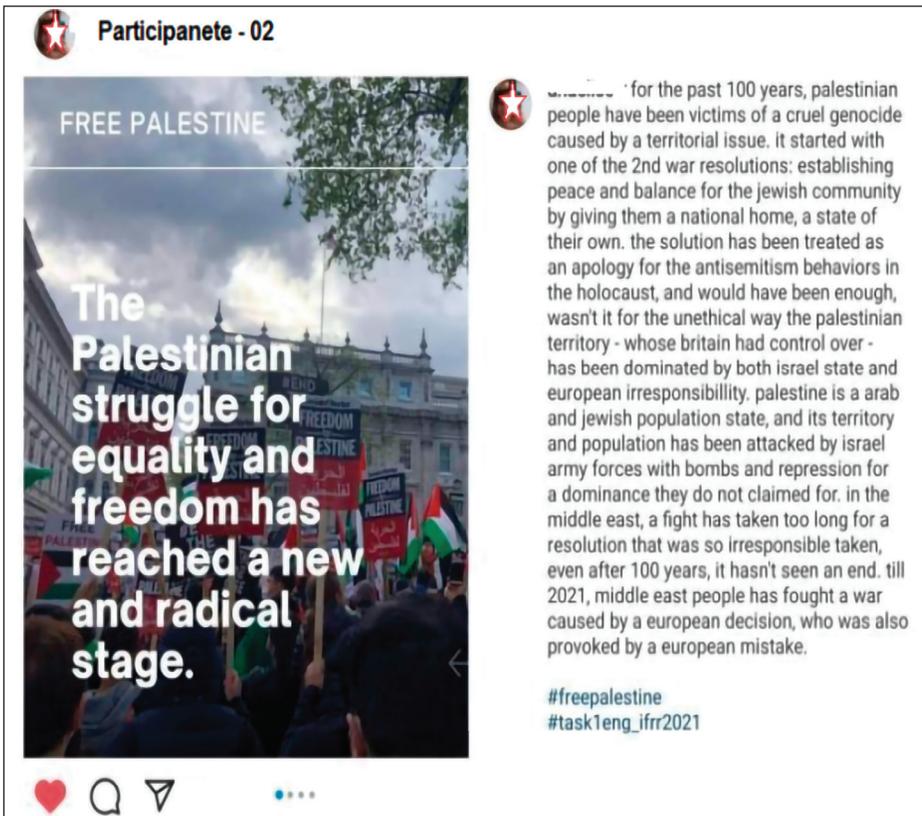
Assim, o plano de ação foi elaborado de modo a combinar atividades de produções escritas na LI, e o Instagram foi escolhido como a rede social para a exposição dos textos dos participantes e posterior debates sobre elas. Os debates ocorreriam tanto por meio dos comentários na própria rede social, de modo assíncrono, quanto durante os encontros virtuais no *Google Meet*, de forma síncrona. O *Google Meet* foi então a plataforma utilizada para avaliação e planejamento das ações executadas, as quais visaram a desenvolver e a integrar espaços de aprendizagem dinâmicos e a construção coletiva de significados de modo a impulsionar o pensamento crítico e autonomia dos educandos.

Dessa forma, o grupo decidiu que a cada conteúdo gramatical apresentado seria discutido a forma de integrar essa estrutura estudada em um *post* de temática socialmente relevante de modo a gerar reflexão na rede social. A avaliação das produções se basearia no adequado uso da língua, na qualidade das produções multimodais desenvolvidas e nas reflexões dos participantes nas legendas e comentários dos *posts*. Os participantes se manifestaram pela liberdade de escolha com relação às temáticas dos posts. Dessa forma, ficou definido que a produção textual seria: i) de caráter multimodal; ii) na língua inglesa, contendo as estruturas da língua estudada; iii) as legendas dos post deveriam apresentar opiniões sobre o tema abordado; iv) uso da *hashtag* #taskeng\_ifrr2021.

Levando em conta a importância da interação, tanto com os temas dos textos multimodais expostos nos posts quanto com as diferentes perspectivas acerca destes para o desenvolvimento da capacidade crítica dos participantes, foi também requisitado que analisassem e comentassem ao menos um dos

posts com a *hashtag* da tarefa. Ressaltou-se nas reuniões que os comentários deveriam refletir o pensamento do participante sobre aquele tema, trazendo novos pontos de vista ou dados que não haviam sido apresentados. A cada atividade postada, ou seja, a cada duas semanas, realizava-se um encontro via Google Meet referente à fase Seminário de Discussão e Análise. De modo a ilustrar de forma mais clara a dinâmica das atividades, seguem exemplos de *posts* executados pelos sujeitos durante o processo de realização da pesquisa.

Figura 1 – Captura de imagem *task1eng\_ifrr2021*

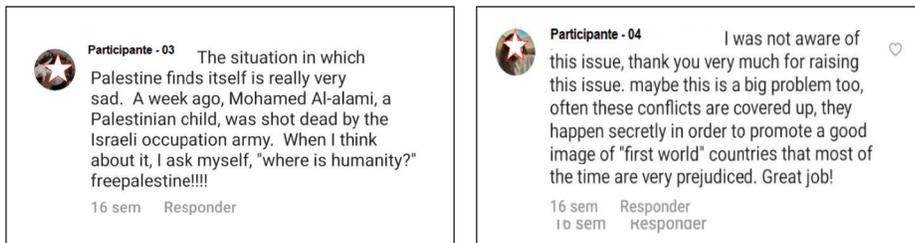


Fonte: Autora.

O *post* representado na Figura 1 é referente à primeira atividade. A participante 2 manifesta sua opinião a respeito dos confrontos deflagrados entre Israel e Palestina. É possível notar pelas reflexões feitas tanto no *post* quanto na legenda que a participante considera que não se trata de um conflito, mas sim de um ataque de Israel contra a população palestina devido à disputa territorial. Percebe-se que a participante buscou pesquisar o assunto, trazendo

fatos históricos para embasar sua perspectiva sobre o tema, além de utilizar a estrutura gramatical estudada, o presente perfeito, de forma adequada.

**Figura 2 – Comentários em post da atividade 1 (Fig. 1)**



Fonte: Autora.

Depois que os trabalhos eram postados na rede, os alunos deveriam interagir nos posts dos colegas, trazendo sua opinião, ponto de vista ou dados que não haviam sido colocados, conforme pode-se observar na figura 2. A participante 3 traz sua opinião, concordando com o *post* (Fig. 1). Além de acompanhar a colega, no uso da *hashtag* #freepalestine, traz uma informação que não havia sido apresentada. Conclui-se que ela acompanha a situação em questão nas mídias ou procurou se informar para fazer seu comentário, trazendo, assim, fatos novos para a discussão.

Essa etapa de interação com os *posts* dos demais participantes possibilitou aos alunos tanto um contato mais frequente com a língua inglesa fora do horário da aula e o uso da língua em contexto real de comunicação, quanto a descoberta de problemáticas das quais não tinham conhecimento. Por exemplo, a participante 4 revela que não tinha conhecimento sobre o assunto tratado no *post* (Fig. 1) e, ao ter contato com as informações apresentadas, reflete sobre como fatos relacionados a conflitos geopolíticos podem ser “encobertos”, ou desvirtuados, de modo a resguardar uma boa imagem com relação a países do “primeiro mundo”.

Assim, é possível identificar nos textos desenvolvidos pelos participantes da pesquisa no *post* (Fig. 1) que eles utilizaram a rede social para aperfeiçoar a língua inglesa em contexto real de comunicação, utilizando as estruturas abordadas em sala de aula de ensino remoto, mas que também utilizaram a linguagem para desenvolver consciência sociocultural acerca do tema debatido, estimulando tanto a ampliação das concepções de mundo como ao desenvolvimento de uma nova faceta da identidade que se relaciona ao conceito de cidadania global<sup>16</sup>.

16 A cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural

## Conclusão

A partir dos dados coletados nos *posts*, questionários e entrevistas, foi possível chegar a algumas conclusões sobre a experiência. Para realização das atividades, os participantes utilizaram páginas diversas em língua inglesa como forma de acessar conteúdos e informações de seu interesse e em linguagens diversas (vídeos, imagens com texto, gifs etc.). Também fizeram usos de recursos da própria rede, como a utilização de *hashtags*, utilizadas para gerar engajamento, além de mensagens diretas para comunicação entre eles e a pesquisadora. Assim, o Instagram se provou uma rede social de enorme potencial para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, via prática social.

Os recursos da legenda e área de comentários se mostraram bastante úteis para ampliar o letramento crítico durante a execução das atividades. Os participantes tiveram acesso a visões de mundo bastante diversas, especialmente no que diz respeito a textos na língua-alvo e comentários de pessoas de outros países e realidades, ampliando seus conhecimentos e habilidades, não apenas cognitivas e linguísticas, mas também exercitaram habilidades sociais, tais como empatia, capacidade de ouvir o outro e respeito a opiniões diferentes.

Assim, considerando o que motivou a realização do estudo, o desenvolvimento do letramento crítico nos participantes com uso das redes sociais, considera-se que a experiência foi satisfatória. Percebeu-se o desenvolvimento da autonomia nas escolhas dos participantes para a execução dos posts, tanto quanto aos recursos utilizados, quanto às temáticas abordadas. Houve bastante iniciativa na pesquisa sobre temas poucos conhecidos com objetivo de participar criticamente dos debates nos comentários, ampliando conhecimentos de realidades alheias às dos participantes. Além disso, houve também contato com culturas diversas, propiciando condições para conhecer o que há de comum entre as mesmas e o que as diferencia, contribuindo para a ampliação da identidade cultural dos participantes.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. *Language online: Investigating digital texts and practices*. Routledge: New York, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. V. 2, Brasília: MEC/SEF, 2006.

CASTELLS, M. *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/c\\_ana.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/c_ana.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de Inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 1, 2011.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSA-GOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (ed.). *Teaching English as an international language: principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.

MORAN, J. M. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Prefácio de Clayton M. Christensen. Porto Alegre: Penso, 2015.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015.

# A LEITURA NOSSA DE CADA DIA: a sala de aula como espaço de desenvolvimento da competência leitora

*Gracilene Felix Medeiros<sup>1</sup>*

---

## **Introdução**

O ato de ler é inerente a nossa condição humana. Por isso, lemos desde os nossos primeiros momentos de vida, seja lendo um colo aconchegante em relação a um berço ou lendo o semblante materno em relação às outras faces. Assim, compreendemos esse ato como parte do cotidiano do ser humano de tal forma que se faz presente tanto no contexto de sala de aula quanto no convívio familiar, social entre outros.

No entanto, quando conversamos sobre leitura com nossos estudantes, esses, por diversas vezes, colocam a leitura como algo distante do seu dia a dia. Ademais, a leitura é observada como algo entediante, direcionado ao ambiente escolar e restrito às aulas de Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira e de Literatura.

Ora, se entendemos a leitura como algo natural a nossa condição humana e que a realizamos nos mais variados ambientes e situações, então por que as pessoas de uma forma geral, destacando os alunos não percebem a realização desse ato na sua vida cotidiana?

Mediante a essa situação, questionamo-nos se o uso de Estratégias de Leitura poderia aproximar os estudantes de uma ação leitora mais consciente e mais efetiva, além de mais prazerosa.

Assim, este trabalho tem por objetivo relatar como o emprego de Estratégias de Leitura, como a elaboração de hipóteses ou a construção de objetivos prévios, permitiriam que os alunos enxergassem o ato de ler de forma mais concreta.

Ademais, buscamos apresentar, a partir de nossas experiências, uma sistematização pontual para minimizar essa distância entre o aluno e o ato de ler através do desenvolvimento e da aplicação dessas Estratégias de Leitura com o intuito de proporcionar ao discente a possibilidade de observar que a leitura está presente no seu dia a dia de várias formas. Para tanto, usamos as

---

1 Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, *Campus Boa Vista*; doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba; desenvolve estudos nas áreas de Leitura e Produção de Texto e de Língua e Literatura Clássicas.

teorias de Kleiman (2002) e (2009) descritas, respectivamente, em *Oficina de Leitura: teoria e prática* e em *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*.

Portanto, procuramos evidenciar que o desenvolvimento da competência leitora perpassa pela aplicação de Estratégias de Leitura, em sala de aula, as quais permitem ao discente compreender que a ação de ler ultrapassa os muros das escolas e que, conseqüentemente, a leitura se concretiza no contexto em que estamos inseridos.

## Concepções de leitura e o ensino de leitura

O ensino de leitura apresenta-nos muitos desafios, dentre eles, destacamos o fato de que necessitamos, enquanto professor de Língua e de Literatura, mostrar para o aluno, no contexto de sala de aula, que o ato de ler é inerente ao ser humano. Além disso, precisamos diferenciar a leitura enquanto processo de semiotização e a leitura enquanto decodificação, isto é, procuramos demonstrar que a leitura passa por diferentes processos de compreensão.

Todavia, entendemos que

A importância da leitura da palavra escrita para a educação formal é inegável. [...] Mas é preciso refletir sobre essa noção de leitura como decodificação. Naturalmente, para que se leia a palavra, é necessário que se tenha acesso a um conhecimento sobre a língua escrita o qual supõe a aprendizagem do sistema da escrita. Mas, [...] a leitura nem começa e nem acaba com essa aprendizagem. Decodificar (reconhecer) as letras, as sílabas que compõem a palavra é apenas um meio (necessário, imprescindível) para se efetivar a leitura da palavra [...]<sup>2</sup>.

O aluno já traz consigo uma compreensão de leitura enquanto processo de decodificação. E essa compreensão é formada e sustentada, muitas vezes, ao longo da vida escolar. Assim, é compreensível que o estudante não perceba a leitura como um ato inerente à vida diária, mas como uma ação executada na aula de alguns componentes específicos.

Por isso, esse educando, que é um leitor na essência, não se reconhece como tal, por perceber o ato de ler apenas como um processo voltado para a leitura do texto verbal. Isso compromete a aproximação desse em relação aos textos dentro e fora de sala de aula, pois ele mesmo se rotula como uma pessoa que não lê ou que não gosta de ler.

Como consequência dessa visão de leitura, que é propagada desde os primeiros anos da vida escolar, percebemos que a relação de boa parte dos

nossos alunos com a leitura passa por esse crivo e se torna distante e superficial. Destarte,

[...] a noção de leitura como decodificação se faz presente na escola em vários momentos [...], por exemplo, o livro didático, através, principalmente, de suas atividades de ‘compreensão de texto’. Em geral são atividades que solicitam tão somente que o aluno identifique aspectos que estão visivelmente representados na materialidade do texto, que passa a ser visto como possuindo um sentido único que cabe ao aluno apreender<sup>3</sup>.

Dessa forma, os alunos não participam da construção do sentido do texto. Eles apenas são direcionados para uma compreensão do texto que deve ser comum a todos. Isso impede que esse educando construa uma relação de troca com o texto lido. Essa relação possibilitaria ao leitor complementar os sentidos do texto em uma concepção de leitura que perpassasse pela interação Leitor-Texto-Autor.

O leitor interage com o texto e completa o sentido da leitura textual à medida que busca atribuir coerência para esse. Nessa perspectiva, entendemos que o ato de ler parte de um contato mais profundo com o texto. Nesse contato, o leitor ativa os conhecimentos prévios que poderão possibilitar a atribuição de sentido e de coerência ao que está sendo lido. Percebemos, em todo o processo realizado, que o leitor se volta para o conhecimento de mundo, mas também, para os fatores de textualidade: situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, coesão e coerência, os quais se fazem presente no texto lido.

Dessa forma, Kleiman afirma que

a compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora, um dos caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto. Um outro caminho [...] é o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura<sup>4</sup>.

Assim, compreendemos a leitura como um processo de interação entre o Leitor-Texto-Autor que é revisitado e complementado à proporção que o leitor se envolve com o objeto lido seja ele verbal ou não-verbal. Essa percepção da leitura do texto não-verbal também precisa ser ratificada, em sala de aula,

3 SOUSA; PEREIRA, *Linguagens: usos e reflexões*, p. 72.

4 KLEIMAN, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, p. 29-30.

para desconstruir a ideia de que a leitura se dá apenas no texto verbal, durante as aulas dos componentes das áreas de Linguagens.

## A sala de aula e as Estratégias de Leitura

Com base nessa concepção de leitura como processo de interação e usando a Estratégia de construção de hipóteses e o estabelecimento prévio de objetivos para a leitura, passamos a nortear nossas aulas de Língua e Literatura, no intuito de desenvolvermos a competência leitora. Começamos a proposta, apresentando e demonstrando para os alunos que a leitura é algo que perpassa por toda nossa existência. Isso foi trabalhado durante as aulas do primeiro ano do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Médio do IFRR. Assim, apresentamos imagens, semblantes, gestos e começamos uma discussão sobre os sentidos e significados desses. A partir desse momento, os alunos começaram uma imersão de leitura, no texto não-verbal, para ratificar a ideia de que essa é a forma de leitura que usamos hodiernamente.

Na sequência, passamos a formular hipóteses e a traçar objetivos antes de nossas leituras em sala de aula, pois como afirma Kleiman<sup>5</sup> o leitor formula muitas hipóteses diante de um texto, dessa forma, essa atividade é uma das mais comuns dentro do processo de leitura quando esse leitor estabelece objetivos e expectativas em relação ao texto.

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneos de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear [...]<sup>6</sup>.

Assim, fizemos em uma de nossas aulas, com base nas sugestões de leitura expostas por Sousa e Pereira em *Linguagens: usos e reflexões*. Apresentamos aos alunos o título do texto: “No aeroporto” e o autor: Carlos Drummond de Andrade. Em seguida, realizamos alguns questionamentos acerca do título e acerca do autor estabelecendo uma relação entre essas perguntas e o texto em si. Após esse momento introdutório, lançamos a pergunta que norteou toda nossa leitura, isto é, a qual explanou o objetivo de nossa leitura: quem é Pedro, personagem principal da crônica?

O fato de lançar uma pergunta antes de ler o texto despertou curiosidade nos alunos e isso os instigou para fazer essa leitura. Essa curiosidade perpassou por toda a atividade. À medida que íamos desvelando a crônica,

5 KLEIMAN, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*.

6 KLEIMAN, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, p. 36.

os discentes se colocavam mais e mais participativos e interessados. Apresentavam várias teorias e hipóteses para justificar suas respostas em busca da descoberta do personagem.

Pudemos perceber, nesse primeiro momento, que a leitura apresentada a partir de um objetivo permite ao aluno realizar uma atividade prazerosa e significativa dentro de um contexto de sala de aula. Ao final, descobrimos que Pedro era um bebê de um ano de idade e essa informação que se encontra, no último parágrafo do texto, foi recebida com muito entusiasmo pelos educandos os quais confirmaram suas hipóteses ou refutaram suas primeiras ideias. No entanto, independente de acertarem ou não a resposta sobre quem seria esse personagem, todos estavam envolvidos na leitura de tal forma que promoveram uma discussão sobre a relação de amizade existente entre o narrador (vivido e puido, informação do próprio texto) e o personagem Pedro (uma criança de um ano de idade).

Para Kleiman,

Alguns especialistas em leitura afirmam que não há um processo de compreensão de texto escrito, mas que há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos determinados pelos tipos ou formas de textos<sup>7</sup>.

Sendo assim, os objetivos traçados diante de uma receita não serão os mesmos que apresentamos diante de um classificado na OLX. “A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva* [...] Esse conhecimento metacognitivo é desenvolvido ao longo dos anos de uma pessoa”<sup>8</sup>.

Mediante a leitura da obra de Ângela Kleiman *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* e as ações desenvolvidas em sala, observamos que, enquanto professor, podemos criar situações que possibilitem aos alunos estabelecer seus próprios objetivos e desenvolver as Estratégias Metacognitivas necessárias para alcançar a competência leitora. Logo, entendemos que, diante de objetivos traçados por uma situação artificial, os alunos realizaram processos distintos para a efetivação da leitura.

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo temas; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na checagem de hipóteses, ele estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse

7 KLEIMAN, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, p. 31.

8 KLEIMAN, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, p. 34-35.

conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto<sup>9</sup>.

Os alunos passaram nessas atividades a se apropriarem do texto de uma forma diferente. Em cada aula, tínhamos experiências distinta, ora com texto literário, ora com texto não-verbal, ora com texto informativo etc. A partir disso, eles foram estabelecendo suas próprias estratégias e objetivos, pois no decorrer do componente curricular, fomos mudando as perguntas e passando para os alunos: o que vamos descobrir com esse texto? O que vocês gostariam de ler hoje? Querem falar sobre qual temática? Esse texto abordará esse tema? E eles começaram a formular as hipóteses e a traçar os objetivos dentro de uma realidade de sala de aula, obviamente.

Diante disso, Kleiman afirma

existe ainda uma outra decorrência importante da atividade de pre-dizer e testar: no confronto, o leitor estará desenvolvendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão: ele estará revisando, auto-indagando, corrigindo, de forma não-automática, conscientemente. Ele estará, portanto, utilizando *estratégias metacognitivas* de monitoração para atingir o objetivo de verificação da hipótese. Assim, uma atividade que pode começar como um jogo de adivinhação dirigido por um adulto pode ser, de fato, o ponto de partir para desenvolver estratégias metacognitivas do leitor<sup>10</sup>.

Logo, entendemos que, por mais que a leitura, em sala de aula, não seja uma leitura prazerosa e efetiva, pois, normalmente, não é o aluno quem escolhe a obra e o texto que será lido, podemos possibilitar, de forma artificial, mecanismos os quais venham garantir a realização de uma leitura concreta e participativa através das Estratégias Metacognitivas do leitor.

Assim,

duas atividades relevantes para a compreensão de texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem aos automatismos e mecanismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tida como leitura na escola<sup>11</sup>.

9 KLEIMAN, *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura, p. 43.

10 KLEIMAN, *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura, p. 43.

11 KLEIMAN, *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura, p. 43-44.

Dessa forma, o aluno pode sim vivenciar uma experiência de leitura, em sala de aula, que permita uma aproximação do texto de forma mais efetiva e mais profunda, saindo da superficialidade dos momentos de leitura oral, coletiva e das atividades de compreensão de texto apresentadas em muitos livros didáticos, as quais limitam a interpretação desse educando.

No entanto, muitas vezes, nós ficamos impossibilitados de realizar esses momentos de leitura e restringimos o ato de ler de nossos aprendentes por diferentes motivos: elevado número de alunos em sala de aula, falta de formação continuada, desmotivação ou até mesmo, pelos próprios alunos que chegam à aula já tão rotulados que não aceitam participar de novas formas de aprendizagem. Assim, não podemos afirmar que “nenhum professor pensou em ensinar alguma estratégia de leitura (como ativação de conhecimento de mundo, ou análise para procurar detalhes, ou inferência sobre pressupostos culturais)”<sup>12</sup>. Ele pode ter apresentado as Estratégias, mas essas não foram bem recebidas pelos discentes por diferentes motivos.

Então, entendemos que o processo de leitura, em sala de aula, vai além da aplicação das Estratégias de Leitura. Necessitamos também trabalhar e aprimorar os procedimentos metodológicos, visando a uma efetiva aplicação dessas Estratégias. O aluno precisa estar aberto para participar dessas atividades de leitura com entusiasmo e com dedicação. E isso depende de como o aluno fora direcionado até aquele momento da aula. Logo, o fazer docente também contribui para uma inserção mais contundente das Estratégias de Leitura.

Neste sentido, Kleiman afirma que,

na aula de leitura, em estágios iniciais, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele pode fornecer modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas, comentários<sup>13</sup>.

Ora, nessa concepção de leitura como interação, relacionar os agentes e o texto é a base para o entendimento desse. Logo, é na relação Leitor-Texto-Autor que se faz a apropriação do tema ou dos temas que estão sendo abordados. Por conseguinte, é pertinente, em um primeiro momento de contato do leitor com o texto verbal, que esse seja direcionado por um mediador, neste caso, pelo professor. Conquanto, essa mediação crie hipóteses e trace objetivos artificiais, ela permite uma aproximação mais efetiva do texto do que, simplesmente, lê-lo de forma coletiva e responder às questões do livro didático,

12 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 26.

13 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 27.

pois os alunos precisam pensar sobre as hipóteses e sobre os objetivos os quais vão sendo confirmados e/ou refutados ao longo da leitura.

Destarte, Kleiman afirma que

Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória. Entretanto, esses modelos se voltam para os complexos aspectos psicológicos da atividade, apontando para as regularidades do ato de ler, para a atividade intelectual em que o leitor ideal se engajaria. Essa atividade intelectual começa pela apreensão do objeto através dos olhos com o objetivo de interpretá-lo<sup>14</sup>.

Nesta perspectiva, percebemos que o aluno precisa ser levado a um contato mais profundo com texto antes mesmo de lê-lo, posto que ele precisa se identificar com a temática a qual será abordada, com a proposta da obra, com o gênero textual, com o autor etc. Por isso, não é muito provável que uma obra alcance todos os alunos de uma turma na mesma intensidade e proporção.

Entretanto, compreendemos que os procedimentos metodológicos empregados para a apresentação do texto podem favorecer o envolvimento do discente durante a leitura e, conseqüentemente, podem levar ao emprego desses aspectos durante o ato de ler e, por conseguinte, desenvolver uma competência leitora. Assim,

a relevância desses aspectos do processamento para o desenvolvimento de estratégias flexíveis de leitura é clara. No início, a leitura será muito mais difícil para o leitor e por isso ela fica quase que limitada à decodificação, se o professor não tornar a atividade comunicativa, fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma, já saliente demais devido às dificuldades iniciais do leitor, e focalizando o sentido<sup>15</sup>.

É perceptível que o aluno necessite, em um primeiro momento, desse mediador. Partimos do pressuposto de que nem todos os nossos discentes são estimulados a ler fora do ambiente escolar. Esse é um aspecto comumente comentado acerca de nossa sociedade. Logo, é, no ambiente de sala de aula, que precisamos realizar essas mediações e, assim, levar o estudante a desenvolver seus próprios questionamentos diante do texto.

14 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 31.

15 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 35.

Como fazer o aluno ler sem saber como ele desenvolve esse ato? Ele está preso às sílabas? Às palavras? Como saber se ele não ler para o professor? São vários os questionamentos e o principal deles é como o aluno entende o ato de ler? Como desenvolver uma competência leitora dentro do contexto de sala de aula?

Assim, o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. O processamento INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer. O leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração da letra ou palavra escrita precede a ativação de conhecimento semântico, ou pragmático, ou enciclopédico. Como a mobilização de tal conhecimento também é essencial para a compreensão, esta fica seriamente comprometida se o professor não ajudar o aluno, através de perguntas, no diálogo, a mobilizá-lo<sup>16</sup>.

Dessa maneira, a presença de um mediador é observada como essencial, neste primeiro momento, pois é ele quem irá direcionar o aluno para o uso das Estratégias de Leitura até desenvolver uma competência leitora que será empregada dentro e fora de sala de aula. Portanto, o levantamento de hipóteses e o estabelecimento de objetivos mesmo que de forma artificial podem garantir, inicialmente, a apropriação do texto e uma leitura mais significativa.

Neste sentido, “o professor que ajuda o aluno a prever e predizer focalizando, mediante diversas abordagens e atividades prévias à leitura, as palavras-chaves no texto, garante que, quando o aluno as encontrar, será capaz de reconhecê-las rápida ou até instantaneamente”<sup>17</sup>.

Assim, entendemos que o processamento do texto escrito passa pela compreensão de diferentes fatores que envolvem aspectos linguísticos, lexicais, pragmáticos, semânticos etc. Dessa maneira, percebemos que a compreensão gramatical, os conhecimentos prévios, a compreensão dos procedimentos de leitura, da presença de implícitos, duplo sentido etc, podem contribuir para o desenvolvimento de uma competência leitora, porém essa, inicialmente, pode ser direcionada pelo professor, enquanto mediador.

16 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 35-36.

17 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 36.

## Kleiman ainda afirma que

a leitura enquanto ato individual, [une uma] questão bastante pertinente em relação ao ensino da leitura [que] diz respeito à viabilidade desse ensino. Em outras palavras, não seriam as tentativas de ensino da leitura incoerentes com a natureza da atividade, uma vez que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento?<sup>18</sup>

Esse questionamento vem instigar ainda mais nossa percepção acerca do ensino de leitura e do ato de ler em sala de aula. Destarte, é possível ensinar leitura? Essa é uma pergunta que tem nos acompanhado em todas as nossas aulas de Língua e Literatura. Todavia, percebemos, com base nas leituras realizadas e na prática docente, que um leitor iniciante precisa de um mediador para poder estabelecer essas Estratégias de Leitura e o processamento do texto. E o leitor experiente pode, a partir dessa mediação em sala de aula, formular e partilhar as suas percepções contribuindo para a construção e para a aceitação de variadas interpretações acerca de um determinado texto.

Portanto, percebemos que “de fato, essa tentativa seria incoerente se o ensino de leitura seguisse a prática escolar, tanto do professor como do livro didático, que privilegia uma leitura, a do professor, como a única leitura correta, autorizada”<sup>19</sup>. Contudo,

a tentativa NÃO é incoerente, entretanto, se o ensino de leitura for entendido como o ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, por uma parte, e como o desenvolvimento das *habilidades linguísticas* que são características do bom leitor, por outra. Tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler<sup>20</sup>.

Dessa forma, observamos o ensino de leitura como um espaço de construção de sentidos, a partir do uso das Estratégias de Leitura e do desenvolvimento das habilidades linguísticas. Isso vai permitir o compartilhamento, por parte dos alunos, das diferentes percepções acerca do mesmo texto e, conseqüentemente, poderá formar a competência leitora nesse alunado.

Todavia,

18 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 49.

19 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 49.

20 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 49.

quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê<sup>21</sup>.

Nessa perspectiva, dentro da relação Leitor-Texto-Autor, notamos que a participação do aluno determina o êxito da aplicação das Estratégias de Leitura, pois é o comportamento desse educando diante do texto lido, que determinará uma leitura mais aprofundada ou mais superficial. A partir, obviamente, do emprego dessas estratégias.

### **Estratégias Cognitivas e Metacognitivas**

As Estratégias de Leitura são essenciais para o desenvolvimento de uma competência leitora dos nossos discentes. Contudo, é preciso reconhecer a necessidade de que o aluno esteja aberto para vivenciar essa prática. Essa abertura por parte do alunado pode ser trabalhada com base nos procedimentos metodológicos, mas, principalmente, na realização de atividades que despertem o reconhecimento das Estratégias Metacognitivas e na conscientização da existência de atitudes que são determinadas pelas Estratégias Cognitivas.

Dessa forma, Kleiman afirma que

As ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. Assim, se concordarmos com autores que dizem que as estratégias metacognitivas da leitura são, primeiro, autoavaliar constantemente a própria compreensão, e segundo, determinar um objetivo para a leitura, devemos entender que o leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer quando ele não está entendendo um texto e saberá dizer para que ele está lendo um texto<sup>22</sup>.

Ora, é a partir das Estratégias Metacognitivas que o indivíduo expressa a compreensão do que foi apreendido em uma determinada leitura. A falta de clareza em relação a tal estratégia ou a falta de desenvolvimento e de

21 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 49.

22 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 50.

aperfeiçoamento dessa leva, muitas vezes, a situações em que o leitor afirma não ter compreendido, absolutamente, nada do texto que fora lido.

No contexto de sala de aula, essa afirmação é corriqueira. Podemos compreender, comumente, que o aluno não trabalhou as Estratégias de Leitura ou não foi levado a perceber as ações que realiza durante a ato de ler. Assim, podemos nos questionar como o leitor ao executar uma leitura afirma não compreender nada? Levando em consideração as habilidades linguísticas, isso só seria possível se o texto fosse escrito em uma língua diferente do código linguístico que é de conhecimento desse leitor. Logo, é preciso ensinar, nas aulas de leitura, a compreensão do que foi assimilado e do que não fora percebido, durante o ato de ler, e por que não foi compreendido. Foi um termo que está distante da habilidade linguística desse indivíduo? Ou o conhecimento prévio não é suficiente para permitir a compreensão do que fora lido?

Na mesma perspectiva em que Kleiman apresenta as Estratégias Meta-cognitivas, ela também define as Estratégia Cognitivas. Assim,

as ESTRATÉGIAS COGNITIVAS da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente [...]<sup>23</sup>.

O processo envolvendo as Estratégias Cognitivas precisa ser mais analisado pelo docente em sala de aula e, não é apresentado diretamente ao educando, posto que tal movimento é realizado sem a consciência desse. Logo, ele precisa ser direcionado de uma forma mais genérica e ser observado de maneira individual, visto que cada um vai realizar essas estratégias a partir dos mecanismos que dominam e das habilidades linguísticas que possuem. Portanto, o aluno tem, de uma forma geral, uma compreensão acerca do texto, principalmente, em decorrência do conhecimento prévio de cada indivíduo.

Nesse sentido, Kleiman afirma que

Dentro dessa visão do processo de leitura, isto é, como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto, o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo<sup>24</sup>.

23 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 50.

24 KLEIMAN, *Oficina de Leitura: teoria e prática*, p. 50.

Ora, a leitura é um processo que está estruturado na confluência de Estratégias de Leitura, que são perceptíveis (Metacognitivas) e que são imperceptíveis (Cognitivas), e de Habilidades Linguísticas. Destarte, o ensino de leitura, inicialmente, deveria passar por um processo de observação de quais elementos esse aluno já domina para que durante as aulas de leitura, essas Estratégias pudessem ser aprimoradas ou apresentadas, buscando uma compreensão do texto lido e, conseqüentemente, uma leitura efetiva.

## **Conclusão**

Compreendemos que o ensino de leitura é sim uma forma possível de desenvolver a competência leitora de nosso alunado. Isso se deve ao emprego das Estratégias de Leitura, como o levantamento de hipóteses e o estabelecimento de objetivos prévios. Essas Estratégias precisam ser observadas de acordo com a natureza de cada uma, posto que temos as Estratégias Metacognitivas e as Estratégias Cognitivas.

Assim, o ensino de leitura passa pela observação constante das estratégias que o aluno já domina e daquelas que ainda precisam ser aprimoradas por meio da mediação. Nesse sentido, o professor deve sim realizar a mediação, principalmente, para os alunos iniciantes, visando a realização de uma leitura mais efetiva.

Em suma, compreendemos que o ensino leitura pautado no levantamento de hipóteses e no estabelecimento de objetivos prévios, os quais estão centrados nas Estratégias Metacognitivas, pode obter êxito, levando o educando a formar a competência leitora.

## REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Editora Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas: Editora Pontes, 2009.

MARTINS, M. H. *O que é Leitura?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SOUSA, M. E. V. de; PEREIRA, R. C. M. Leitura e Produção de Texto I. In: ALDRIGUE, A. C. S.; FARIA, E. M. B. (orgs.). *Linguagens: usos e reflexões*. v. 1. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. p. 72-80.

# A LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO FRONTEIRIÇO DE RORAIMA: ensino, perspectivas e possibilidades no Instituto Federal de Roraima

*Nathália Oliveira da Silva Menezes<sup>1</sup>  
Débora Silva Brito da Luz<sup>2</sup>*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## **Introdução**

O estado de Roraima faz fronteira com a Venezuela e, em virtude desta proximidade, a língua espanhola sempre se fez presente na sociedade roraimense. No entanto, com a intensa imigração venezuelana motivada pela crise econômica, social e política deste país, o ensino e o uso da língua espanhola se revelam ainda mais necessários no referido contexto.

Diante disso, objetivamos discutir sobre a continuidade da oferta de espanhol como língua estrangeira, enquanto política linguística, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus* Boa Vista, mesmo após a revogação da Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 que tornava obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola no ensino médio e facultativa no ensino fundamental.

Pretendemos com este trabalho evidenciar as ações implementadas por esta instituição como forma de garantir a continuidade da oferta do espanhol e, assim, incentivar outras instituições a buscarem estratégias e políticas linguísticas e educacionais que promovam a oferta do espanhol em diferentes espaços.

## **Roraima, um estado entre línguas**

O estado de Roraima localiza-se no extremo norte do Brasil, é o menos populoso da federação, com aproximadamente 636.303 habitantes<sup>3</sup>, e apresenta uma tríplice fronteira trilingue, por fazer divisa territorial com:

- 
- 1 Professora do IFRR, *Campus* Boa Vista, com Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
  - 2 Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Roraima, com Doutorado em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense.
  - 3 IBGE, *Censo Brasileiro de 2022*.

[...] a República Bolivariana da Venezuela a norte e, a oeste, com a República Cooperativista da Guiana a norte e a leste, com o Estado do Amazonas ao sul e a oeste, e com o Estado do Pará, a sudeste, possuindo 1.922 km de fronteiras internacionais, ocupando uma área de 225.116,1 km<sup>2</sup>, que representa 2,7% da superfície total do Brasil<sup>4</sup>.

Desse modo, preferimos considerar esta fronteira como sendo multilíngue porque, além do português, do espanhol e do inglês, várias outras línguas interagem neste espaço, a exemplo das línguas indígenas. Em 2014, por exemplo, as línguas indígenas Wapichana e Macuxi tornaram-se oficiais do município de Bonfim por meio da Lei Municipal nº 211/2014, de 4 de dezembro de 2014.

A PREFEITA DO MUNICÍPIO DE BONFIM, faço saber que a Câmara de Vereadores aprova e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federal do Brasil.

Parágrafo Único: Fica estabelecido que o município de Bonfim/Estado de Roraima, região Serra da lua, passa a ter como línguas co-oficiais: Macuxi e Wapichana<sup>5</sup>.

Roraima sempre foi um estado marcado por movimentos migratórios, sendo possível encontrar pessoas oriundas de diversos estados brasileiros. A maioria chegou entre os anos de 1996 a 2000, motivada pela busca de melhores condições de vida e trabalho, sendo, principalmente, de origem nordestina<sup>6</sup>. Há, ainda, uma população diversificada de índios de diversas etnias (Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó, Patamona, Ye'kuana, Yanomami, Saporá, Wai-Wai).

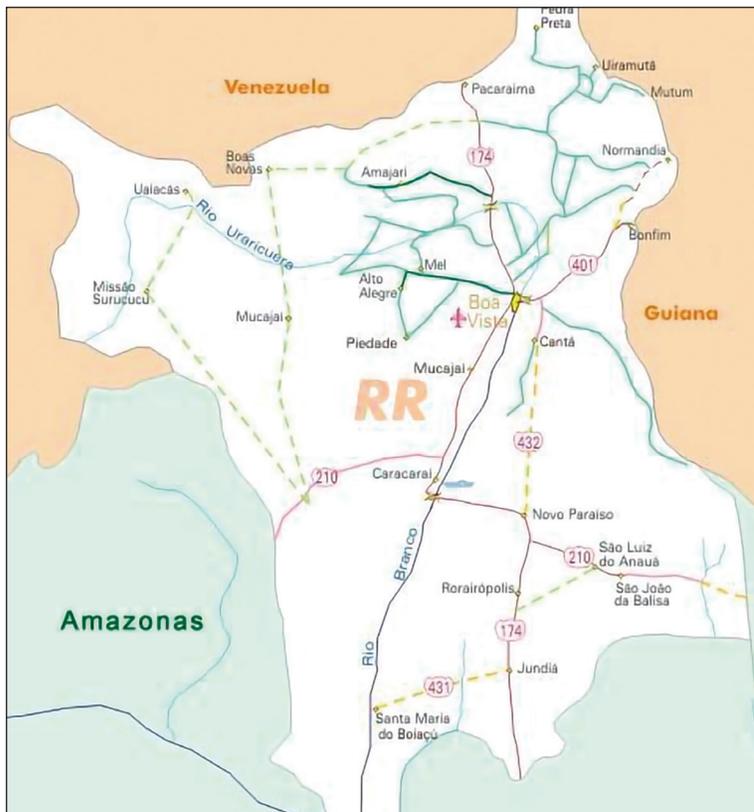
Contudo, estamos vivenciando a entrada de um grande número de venezuelanos que estão fugindo da fome, da crise econômica, política e social que a Venezuela vem enfrentando nos últimos tempos. Estas pessoas ingressam no Brasil por Pacaraima, um município brasileiro localizado no estado de Roraima e que faz fronteira com a cidade venezuelana de Santa Elena de Uairén. De Pacaraima, muitos venezuelanos decidem seguir viagem rumo à capital, Boa Vista, e aqueles que não têm como custear suas passagens percorrem os mais de 200 km que separam as duas cidades a pé, pela BR-174. No mapa a seguir, é possível observar a tríplice fronteira e a proximidade geográfica entre a cidade brasileira de Pacaraima e a Venezuela:

4 VALE, *Migração e Territorialização*, p. 17-18.

5 RORAIMA, *Lei nº 211/2014*, de 04 de dezembro de 2014.

6 BRITO, *Vozes dos silêncios*, p. 55.

**Figura 1 - Mapa da Tríplice Fronteira Venezuela, Brasil e Guiana**



Fonte: Guia Geográfico, Mapas do Brasil (2020).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Como reflexo do movimento migratório, o número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado por parte de venezuelanos, no Brasil, aumentou de forma bastante expressiva, tanto que constituem o grupo populacional que mais tem solicitado refúgio no país e a maior parte das solicitações são feitas no estado<sup>7</sup>. Em 2020, o Brasil tinha aproximadamente 43 mil pessoas reconhecidas como refugiadas, das quais cerca de 38 mil são venezuelanas<sup>8</sup>.

Em razão, sobretudo, da proximidade com a Venezuela, a língua espanhola sempre se fez presente na sociedade roraimense. Porém com a atual conjuntura migratória, seu uso e ensino revelam-se ainda mais oportunos. Desta forma, objetivamos, neste artigo, discutir sobre a continuidade da oferta de espanhol

7 CONARE, *Refúgio em Números 4ª edição*.

8 MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA (2020). *43 mil pessoas vivem no Brasil reconhecidas como refugiadas*.

como língua estrangeira, enquanto política linguística, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus* Boa Vista, mesmo após a aprovação da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que revogou a Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que estabelecia como obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola no ensino médio e facultativa no ensino fundamental.

## Concepções teóricas de língua/linguagem e suas implicações

Conforme apresentado anteriormente, Roraima é um estado caracterizado pelo contato e diversidade linguística e cultural<sup>9</sup>. Diante desta premissa, convém ressaltar que entendemos a língua como atividade social e desenvolvida nas relações humanas<sup>10</sup>. Clark defende que o uso da linguagem é uma ação conjunta que ocorre quando falantes e ouvintes ou escritores e leitores desenvolvem suas ações individuais, porém em coordenação uns com os outros, ou seja, o uso da linguagem implica ações conjuntas construídas sobre ações individuais<sup>11</sup>.

As proposições dos autores mencionados acima direcionam o entendimento da língua/linguagem para seu uso real, existindo no processo de interação entre os seus usuários. O uso da língua/linguagem não está isento, porém, da influência de ideologias, relações de poder e controle sociopolítico. García resalta que a linguagem é constituída por seus componentes psicológico e linguístico. No entanto, é o contexto social no qual ela é usada, bem como os desejos e o poder de seus falantes que determinam o seu papel, principalmente nas escolas<sup>12</sup>.

Diante do cenário linguístico de Roraima, com a realização de práticas linguísticas diversas, nas quais várias línguas nomeadas circulam, é imprescindível abordar o conceito de bilinguismo. Muitos estudos são dedicados a compreender o fenômeno do bilinguismo e, a partir dos anos de 1960, com o surgimento da sociolinguística, a concepção de bilinguismo ganhou novos rumos<sup>13</sup>.

Os primeiros estudos amplamente aceitos sobre o bilinguismo o concebiam como o uso igualmente proficiente em duas línguas, como se o sujeito fosse competente em todos os contextos, um falante monolíngue em cada uma

9 THOMASON, *Language Contact*; WINFORD, *An Introduction to Contact Linguistics*; WEINREICH, *Languages in Contact*.

10 CLARK, *Using Language*; GARCÍA, *Bilingual education in the 21st century*; BAKHTIN, *Estética da criação verbal*.

11 CLARK, *Using Language*.

12 GARCÍA, *Bilingual education in the 21st century*.

13 GARCÍA, *Bilingual education in the 21st century*.

das línguas. Essa concepção foi denominada como bilinguismo balanceado<sup>14</sup>. Porém, esta crença do bilíngue balanceado não se sustenta, pois uma pessoa pode falar duas línguas, contudo, na prática, a proficiência em cada uma delas pode variar de acordo com o contexto comunicativo. Portanto, alinhadas a Baker e García, compreendemos bilinguismo como a capacidade do indivíduo de utilizar mais de uma língua nomeada em seus contextos de comunicação<sup>15</sup>.

Assim sendo, percebemos e entendemos que, no estado de Roraima, muitas pessoas são bilíngues, em parte, pelas cotidianas situações de contato e interações entre sujeitos falantes de distintas línguas em variados espaços e tempos, situações estas que são intensamente oportunizadas pelos movimentos migratórios.

### **Políticas Linguísticas de manutenção do espanhol no Instituto Federal de Roraima**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estabeleceu a inclusão obrigatória, a partir da quinta série (hoje equivalente ao sexto ano) do ensino de “pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”<sup>16</sup>, e estabeleceu a oferta de uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo. Apesar da normatização dessas diretrizes, a LDB não estipulou quais línguas deveriam ser ensinadas, o que contribuiu para a hegemonia do ensino da língua inglesa no Brasil.

Em 2005 foi sancionada a Lei nº 11.161 (popularmente conhecida como a lei do espanhol) que determinou a oferta obrigatória da disciplina de língua espanhola pela escola e a matrícula facultativa pelos alunos, especificamente, estabeleceu a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio e facultativa no ensino fundamental. O prazo de implementação da referida lei foi de cinco anos a contar de sua publicação. Rodrigues argumenta que a promulgação desta lei foi um acontecimento discursivo que modificou as memórias que se consolidaram no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas, visto que foi a primeira vez que uma lei tratou de maneira exclusiva sobre a inserção de uma língua estrangeira, nesse caso, o espanhol, como componente curricular no sistema de ensino brasileiro<sup>17</sup>.

14 BAKER, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. HELLER, *Bilingualism*; GARCÍA, *Bilingual education in the 21st century*.

15 BAKER, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*; GARCÍA, *Bilingual education in the 21st century*.

16 BRASIL, *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), art. 26.

17 RODRIGUES, *Lingua viva, letra morta*.

A referida lei pode ser entendida como uma política linguística estabelecida pelo governo que motivou a articulação de inúmeras ações com vistas a garantir a sua implementação. Dentre elas, a criação de cursos de formação de professores de espanhol por instituições brasileiras públicas e privadas, como por exemplo, no contexto de Roraima, a criação do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus Boa Vista*, implementado em 2007.

Contudo, o então presidente Michel Temer,

[...] revogou essa lei, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que previa certa autonomia dos centros escolares para escolherem a língua “estrangeira” a ser ensinada e impôs, mediante medida provisória que reformou o ensino médio, a oferta obrigatória do inglês em todas as escolas do país. Essa medida acompanha uma virada radical na política externa brasileira, que passou a dar as costas à América Latina e ao Mercosul para se alinhar diretamente com os Estados Unidos, e tem estreita relação com outras medidas econômicas e comerciais que consideram estratégico o uso do inglês, enquanto língua global dos negócios<sup>18</sup>.

Assim, em fevereiro de 2017, a Lei nº 11.161/2005 foi revogada pela Lei nº 13.415, que institui em seu Art. 1º §4º que os currículos “do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Já com relação ao currículo do ensino fundamental, o inglês passou a ser de oferta obrigatória a partir do sexto ano, sendo que, até então, cabia à comunidade escolar a escolha de qual(is) língua(s) estrangeira(s) moderna(s) seria(m) ofertada(s).

Junto com a Lei nº 13.415/2017, vieram incertezas sobre o futuro da língua espanhola no Brasil. Professores, pesquisadores e interessados no ensino de línguas se questionam sobre como é possível garantir a oferta do ensino do espanhol na educação básica, se as políticas que regem a educação brasileira estão caminhando na contramão, ao revogar a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol.

Há uma contradição ao se pensar sobre a sobressaliente necessidade do ensino do espanhol na educação básica, considerando tanto a localização geográfica do Brasil, cercado por países hispanofalantes, como a intensa imigração venezuelana já discutida neste artigo, além de outros fluxos migratórios. Por

18 LAGARES, *Qual política linguística?*, p. 67.

outro lado, as políticas linguísticas atuais reduzem o ensino a uma única língua estrangeira, desconsiderando a diversidade linguística presente no Brasil.

Em vista disso, este trabalho discute sobre a continuidade da oferta da disciplina de língua espanhola, em diferentes modalidades, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, *Campus Boa Vista*. A referida instituição, reconhecendo a importância da língua espanhola em seu currículo e para a sociedade roraimense como um todo, optou por meio de uma política linguística interna, após análise de elementos linguístico e não linguísticos, pela continuação da oferta do espanhol como língua estrangeira em todos os cursos que já previam este componente curricular em seus Planos Pedagógicos de Curso, assim como muitas escolas da rede municipal e estadual de Roraima.

Entendemos que as políticas linguísticas envolvem “**escolhas** relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades”<sup>19</sup>, sendo um “conjunto de medidas que os poderes públicos tomam ou podem tomar para intervir nas relações linguísticas da sociedade”<sup>20</sup>.

Assim, as políticas linguísticas são ações políticas que terão, de uma certa forma, segundo Lagares, uma incidência e consequências nas relações sociais<sup>21</sup>. Elas envolvem fatores linguísticos e não linguísticos, internos e externos a um estado, sociedade, instituição, órgão etc. que se propõe a realizá-las<sup>22</sup>.

Dessa maneira, apresentamos a seguir um breve histórico do IFRR, de modo a discutir sobre as ações e políticas linguísticas internas adotadas para garantir a continuidade da oferta da língua espanhola na instituição.

### **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), *Campus Boa Vista***

O IFRR foi fundado como Escola Técnica de Roraima, autorizada e reconhecida por meio do Parecer nº 26/89 do Conselho Territorial de Educação (CTE-RR) de 21 de dezembro de 1989 e federalizada pela Lei Nº 8.670 de 30 de junho de 1993. A instituição iniciou suas atividades ofertando os cursos técnicos em Edificações e em Eletrotécnica. Após a sua federalização, passou a ser nomeada de Escola Técnica Federal de Roraima e implementou o Magistério em Educação Física, o Curso Técnico em Agrimensura e o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série (sendo este gradativamente extinto entre 1996 e 1999).

Em 2002, passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, oferecendo cursos profissionalizantes em nível básico, técnico e

19 SAVEDRA; LAGARES, *Política e planificação linguística*, p. 12 (grifo dos autores).

20 BAGNO, *Dicionário crítico de sociolinguística*, p. 349.

21 CHAVES; SANTOS, *Políticas Linguísticas*.

22 SPOLSKY, *Língua*.

superior. Em 2008 foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) através da Lei nº 11.892 de 13 de dezembro de 2008, ampliando ainda mais sua abrangência educacional.

O IFRR é uma instituição autárquica que está vinculado ao Ministério da Educação e supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Atualmente possui cinco *campi* em funcionamento. Na capital Boa Vista estão localizados a Reitoria e dois *campi*: *campus* Boa Vista, no qual funcionava a antiga Escola Técnica Federal de Roraima, e o *campus* Zona Oeste. No município de Caracaraí localiza-se o *campus* Novo Paraíso, em Bonfim o *campus* Avançado do Bonfim e no município de Amajari o *campus* Amajari.

Os objetivos da instituição são

[...] ministrar educação profissional, técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores; realizar pesquisas e desenvolver atividades de extensão, além de oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado<sup>23</sup>.

No que se refere ao ensino do espanhol, todos os *campi* do IFRR contemplam esta língua em alguma medida. Porém, para o recorte deste artigo, vamos nos debruçar sobre o *Campus* Boa Vista, uma vez que este vem desenvolvendo, ao longo dos anos, uma série de políticas linguísticas internas que garantem a oferta da língua espanhola em diversas modalidades de ensino, além de sediar o Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica.

O *campus* Boa Vista oferece o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Técnico Subsequente, Ensino Tecnólogo, Licenciaturas e Pós-Graduação. Os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio são: Técnico em Secretariado, Técnico em Informática, Técnico em Eletrônica, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Edificações. Todos estes cursos contemplam a disciplina de língua espanhola no primeiro, segundo e terceiro ano. A carga horária anual da disciplina é de 40h. Convém ressaltar que mesmo com a revogação da Lei nº 11.161/2005 pela Lei nº 13.415/2017, o espanhol continua sendo ofertado em todos os cursos de Ensino Médio.

A disciplina de espanhol Aplicado está presente no Curso Técnico Subsequente em Secretariado, totalizando 60 horas. Também é possível estudar o espanhol nos cursos tecnólogos de Tecnologia em Gestão de Turismo, com a disciplina língua espanhola, 60 horas, ofertada no primeiro semestre e no

Curso Tecnologia em Gestão Hospitalar, na disciplina de espanhol com fins específicos, 60 horas, ofertada no terceiro semestre.

Um grande destaque dentro do IFRR, *Campus Boa Vista* é o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica que foi implementado em 2007 para atender a uma política linguística nacional estabelecida pela Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, já detalhada neste artigo. No entanto, antes mesmo da criação do referido curso, o espanhol já tinha visibilidade dentro do *Campus Boa Vista* em virtude do Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras (CELE) que oferecia cursos de língua espanhola nos níveis básicos, intermediário e avançado e atendida tanto o público interno, quanto a comunidade externa.

O Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica tem por objetivo “formar professores para atuar na Educação Básica, a partir de uma perspectiva curricular interdisciplinar que segue novos preceitos de ensino, combinando a prática docente ao contexto e às necessidades da sociedade”<sup>24</sup>. A estrutura do curso é composta por oito módulos, com duração total aproximada de quatro anos. O processo formativo contempla componentes curriculares voltados para a formação específica em língua espanhola, que são estudados do primeiro ao oitavo módulo; componentes direcionados para os estudos literários; para os estudos linguísticos; para a formação docente; para os estudos clássicos, além de componentes de domínio conexo, como filosofia da educação, fundamentos da sociologia, entre outros; o processo formativo também contempla Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares (AACCs).

Ao longo dos anos, diversas conquistas importantes foram alcançadas através do Curso de Letras Espanhol, dentre elas, a institucionalização do Encontro de Professores e Acadêmicos de Língua Espanhola (EPALE), evento anual que já tem mais de dez edições realizadas. A prática de intercâmbios linguísticos e culturais com instituições venezuelanas para a realização de visitas técnicas e atividades colaborativas, mostras acadêmicas diversas, como a Mostra *El día de los muertos*, que representa a cultura mexicana do dia dos mortos e acontece em parceria com os alunos do ensino médio.

No entanto, a revogação da Lei nº 11.161/2005 gerou incertezas com relação ao futuro da língua espanhola tanto no que se refere à oferta da disciplina pelas escolas como também pela redução das possibilidades de atuação profissional dos professores desta língua. Com isso, houve uma redução na procura para o ingresso no Curso de Letras Espanhol do IFRR.

Diante dessa problemática, houve uma preocupação por parte do IFRR em adotar medidas que garantissem a oferta da língua espanhola na instituição

24 IFRR, *Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica*, p. 14.

e, ao mesmo tempo, que ampliassem as possibilidades de atuação para os professores formados pelo Curso de Letras Espanhol, assim, algumas ações foram tomadas, motivadas por políticas linguísticas internas. Essas ações serão discutidas na sequência.

Enquanto política interna, decidiu-se pela manutenção da oferta de língua espanhola nos cursos de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico, bem como ofertar uma complementação pedagógica em língua portuguesa para os egressos do Curso de Letras Espanhol e comunidade externa. Assim, no primeiro semestre de 2023 iniciou a primeira turma do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, Segunda Habilitação, do IFRR na modalidade presencial e, no segundo semestre de 2023, o referido curso passou a ser ofertado também na modalidade a distância. O Curso tem duração de dois semestres e habilita os profissionais para atuarem no ensino de língua portuguesa nas seguintes etapas da educação básica: Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além de atuarem em cursos livres de língua portuguesa, como revisores de textos em português, pesquisas e consultorias em instituições educacionais.

Outra ação adotada pelo IFRR foi a decisão de ampliar a atuação dos professores formados pelo Curso de Letras Espanhol do IFRR. Dessa maneira, no momento de escrita deste artigo, estão ocorrendo medidas administrativas para a transição da oferta do Curso Letras Espanhol para o Curso de Letras Português/Espanhol. Esse processo está sendo realizado através da extinção gradativa do curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica, o que implica a não oferta de novas turmas e a garantia que todos os alunos já matriculados no referido curso receberão as condições necessárias para a conclusão com êxito do mesmo. Concomitantemente, há uma comissão formada por servidores do IFRR trabalhando na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português, Espanhol e suas Respectivas Literaturas, com previsão de oferta a partir de 2024.

Em 2023 foi institucionalizado o Núcleo de Centro de Línguas (NUCLI) no IFRR, *Campus* Boa Vista, que propõe a oferta de cursos presenciais e/ou à distância de espanhol, inglês e português para estrangeiros, voltados para a comunidade interna e externa. Tal ação também reforça o movimento que o IFRR, *Campus* Boa Vista, está fazendo em direção a valorizar e garantir a oferta de língua espanhola em diferentes modalidades de ensino.

## Conclusão

O espanhol em Roraima sempre se fez presente, principalmente, por causa da proximidade com a Venezuela. Antes da crise que o país vizinho vem

enfrentando era muito comum o deslocamento de Roraima até a Venezuela para compras, lazer e também para o intercâmbio de conhecimentos por meio de atividades acadêmicas como mencionamos.

Hoje, com a migração venezuelana, o espanhol se faz ainda mais necessário, uma vez que o cenário linguístico, social e cultural de Roraima contempla esta língua em vários espaços públicos e privados, a exemplo de interações cotidianas no comércio, em supermercados, restaurantes, farmácias etc. Outro fator que ressalta a importância de aprender a língua espanhola está na possibilidade de receber e acolher, na sua língua materna, os que chegam, contribuindo para o processo de adaptação, inclusão e integração destas pessoas.

Contudo, atitudes xenofóbicas e preconceituosas contra os venezuelanos e, conseqüentemente, contra a língua espanhola são evidenciadas em Roraima. Diversas notícias sobre casos xenofóbicos contra venezuelanos, seja ofensas proferidas pessoalmente ou através de redes sociais, são noticiadas constantemente nos jornais locais e nacionais. Como uma tentativa de minimizar essas ocorrências, acreditamos na importância de mostrar o valor da língua espanhola e fomentar a necessidade de oferta do ensino de qualidade desta língua.

É importante mencionar, ainda, que o IFRR, bem como outras instituições públicas e privadas em Roraima estão oferecendo aulas de português para migrantes e refugiados venezuelanos e para outros grupos que procuram esses espaços com o intuito de aprender o português. Deste modo, observamos um bilinguismo emergente entre os venezuelanos que, no dia a dia, se esforçam para se comunicarem em língua portuguesa, porém, em concomitância, utilizam a língua espanhola nos espaços que encontram abertura, principalmente entre seus pares. Notamos que o espanhol vem se tornando língua de herança para as crianças de pais venezuelanos nascidas em terras brasileiras.

O movimento “Fica Espanhol”, que iniciou no Rio Grande do Sul e se espalhou por todo o país, defende a permanência da Língua Espanhola nos currículos das escolas. Em Roraima o movimento conseguiu a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 07/2021, que permite o retorno da disciplina de espanhol à grade curricular do estado.

Diante de tudo que foi apresentado neste artigo, fica evidente a importância da língua espanhola para o contexto fronteiriço de Roraima e a necessidade do estabelecimento de políticas linguísticas para efetivar o ensino da língua espanhola neste contexto. Apesar de termos discutido sobre a efetivação de políticas linguísticas no Instituto Federal de Roraima, *Campus* Boa Vista, ainda se tem um longo caminho a ser percorrido para garantir a oferta do espanhol em todas as escolas do estado, considerando, sobretudo, a conjuntura migratória de venezuelanos para Roraima.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. *Lei nº 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 ago. 2020.

BRITO, M. L. da S. *Vozes dos silêncios: narrativas de jovens filhos de imigrantes guianenses em Boa Vista-RR*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CHAVES, L.; SANTOS, J. V. Políticas Linguísticas: formas totalitárias de imposição de regras e interesses. In: NEUTZLING, I. (diretor de redação). *Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU On-Line)*, São Leopoldo, ano XV, n. 467, p. 28-32, 15 jun. 2015. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao467.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CLARK, H. *Using Language*. Cambridge University Press, 1996.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Refúgio em Números* 4. ed. Brasília, 2019. 46 p. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 8 ago. 2019.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley/Blackwell, 2009.

GUIA GEOGRÁFICO, MAPAS DO BRASIL. *Mapa de Roraima*. Disponível em: <http://www.mapas-brasil.com/roraima.htm>. Acesso em: 14 ago. 2020.

HELLER, M. *Bilingualism. A Social Approach*. Palgrave Macmillan, New York, 2007.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>. Acesso em: 28 ago. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA (IFRR) (2015). Departamento de Ensino de Graduação. *Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica*. Boa Vista, RR. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/campi/boa-vista/cursos/graduacao/Licenciatura-em-Letras-Espanhol-e-Literatura-Hispanica/documentos/plano-de-curso/plano-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-letras-espanhol-e-literatura-hispanica>. Acesso em: 16 set. 2020.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. *43 mil pessoas vivem no Brasil reconhecidas como refugiadas*. 9 jun. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/43-mil-pessoas-vivem-no-brasil-reconhecidas-como-refugiadas>. Acesso em: 14 ago. 2020.

RODRIGUES, F. dos S. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RORAIMA. *Lei nº 211/2014*, de 4 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a Co-Oficialização das Línguas Wapichana e Macuxi, no município de Bonfim/Estado de Roraima/Região Serra da Lua. Disponível em: <http://www.bonfim.rr.gov.br/uploads/legislacao/LEI-N-211-2014-COOFICIALIZACAO-DAS-LINGUAS-WAPICHANA-E-MACUXI-N.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

SANTOS, F. *Histórico IFRR*. 07 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acessoinformacao/institucional/historico-1>. Acesso em: 16 set. 2020.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá: Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF, Niterói*, v. 17, n. 32, p. 11-27, 1. sem. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029/19016>. Acesso em: 9 nov. 2019.

SPOLSKY, B. Língua: práticas, ideologia e crenças, gestão e planejamento. Tradução: Marcos Bagno. In: SPOLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-15.

THOMASON, S. G. *Language Contact: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.

VALE, A. L. F. *Migração e Territorialização. As dimensões territoriais dos nordestinos em Boa Vista/Roraima*. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

WEINREICH, U. *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton Publishers: The Hague, 2018.

WINFORD, D. *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

# A PRODUÇÃO DE TEXTOS COLETIVOS COMO PRÁTICA DISCURSIVA NA COMUNIDADE INGARIKÓ

*Raimunda Maria Rodrigues Santos<sup>1</sup>  
Elizabete Melo Nogueira<sup>2</sup>*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

## Introdução

A Região Ingarikó – Wîi Tîpî, pertencente à Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS), encontra-se localizada no município do Uiramutã e é habitada por aproximadamente 1.400 indígenas Ingarikó, distribuídos nas seguintes comunidades: Serra do Sol, Manalai, Kumaipá, Mapaé, Karumanpak Têi, Sauparu, Awendei, Pipi/Mura Meru, Parananak, Área Única, Mucajaí. A área é politicamente partilhada entre a República Cooperativista da Guiana, República Bolivariana da Venezuela e o Brasil, sobrepondo-se a ela o Parque Nacional (PARNA) Monte Roraima. Essa sobreposição, associada a aspectos geográficos, faz com que os Ingarikó encontrem dificuldades no desenvolvimento de atividades promotoras de geração de renda e no controle do território.

Por essa perspectiva, passaram a buscar parcerias, por meio do Conselho Indígena Ingarikó (COPING), para acesso à Educação Profissional, com o intuito de adquirirem capacitação técnica em diferentes áreas e, assim, assumirem o protagonismo do etnodesenvolvimento em sua região, dos projetos de sustentabilidade e gestão do território, propondo como meta dessa formação a autonomia a que todo povo indígena anseia. Surgiu, assim, o “Programa Aprendizagem Comunitária e Novos Saberes: Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Região Ingarikó/RR”, idealizado por pesquisadoras do Instituto Federal de Roraima (IFRR) e Universidade Estadual de Roraima (UERR), com o objetivo de promover formação inicial e continuada aos Ingarikó, por meio de oficinas nas áreas de etnoturismo, informática, educação e saúde básica, dentre outras. Essa atividade de extensão foi associada à realização de pesquisas que visavam conhecer e compartilhar os saberes da população beneficiada, de

- 
- 1 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.
  - 2 Mestre em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

modo que as ações vindouras fossem pautadas no respeito ao uso do espaço, à identidade e à memória coletiva da comunidade.

Os resultados desses estudos apontaram que as comunidades Ingarikó veem na educação profissional em diferentes áreas do conhecimento, como enfermagem, agroecologia e o etnoturismo, o suporte para o desenvolvimento sustentável e melhoria de vida da população. Nesse sentido, ao indicarem o turismo como possibilidade de alcançarem sustentabilidade, solicitaram cursos de capacitação para discutirem os saberes necessários para autogerirem essa atividade produtiva e analisarem os impactos advindos dessa prática.

Diante desse interesse e sabendo do potencial da região, planejaram-se oficinas com diferentes recortes temáticos, dentre as quais a “Oficina de Capacitação em Roteiro, Roteirização e Produção de Textos”, realizada na Comunidade Indígena Mapaé/Karumanpaktëi, desenvolvida com o objetivo de apresentar aos participantes beneficiados pelo programa os gêneros textuais utilizados na elaboração de roteiros e para a divulgação de atrativos turísticos de uma região. A organização das atividades deu-se com a utilização dos procedimentos de produção de textos coletivos, trabalhos em grupo, adotando-se, assim, parâmetros da pesquisa participante.

Ao fim do curso, todas as equipes puderam apresentar os textos imagéticos em que reproduziram possíveis roteiros e seus atrativos, além de propostas de folders criados com textos descritivos elaborados coletivamente, destacando o potencial turístico da Região Ingarikó – Wîi Tîpî, TIRSS – e visando a despertar em seus leitores o interesse em conhecer as belezas naturais ali descritas.

Cabe destacar que, em etapas anteriores à apresentada neste trabalho, os membros da comunidade Ingarikó participaram de cursos em que se discutiu o conceito de turismo, seus benefícios e possíveis impactos para a cultura local. Apesar de reconhecerem que o turismo pode trazer danos ao meio ambiente, veem-se em condições de transformá-lo em uma força de trabalho e de assumirem a gestão dessa atividade de forma sustentável.

Por essa perspectiva, apresentam-se neste artigo reflexões sobre provocadas pela experiência vivenciada entre o povo Ingarikó, relatam-se os procedimentos metodológicos adotados para a condução dos trabalhos e descrevem-se as impressões dos participantes sobre a cultura e a natureza ao produzirem textos sobre o cotidiano da Região Ingarikó – Wîi Tîpî, TIRSS.

## **Produção de texto coletivo: interação e partilha de saberes**

Produzir um texto é exercitar a linguagem, posto que, desde a definição do tema até a escolha do vocabulário, constitui-se um ato de interlocução,

pois em todos os momentos desse processo o autor intenciona dialogar com seu pretense leitor. Nesse sentido, o texto é um enunciado, é prática social em que se privilegia a interação verbal entre interlocutores. Interação essa que se explicita nos enunciados que, por sua vez, são perpassados por elementos extralinguísticos (dialógicos) que refletem o lugar do autor no mundo, revelando seus posicionamentos em relação à organização social em que vive<sup>3</sup>.

Por essa linha teórica, esses aspectos sociais constitutivos de um texto fazem com que possamos reconhecê-lo como enunciado e como tal identificar duas características determinantes: “1) o seu projeto discursivo (entendendo-o como o autor e o seu querer dizer), e 2) a realização desse projeto (trata-se da produção do enunciado atrelado às condições de interação e à relação com os outros enunciados (já ditos e previstos)”<sup>4</sup>.

Considerados dessa forma, reitera-se a capacidade dialógica dos textos de promover a interação entre autor e leitor, além de mobilizar leituras anteriores de outros textos, em um exercício de intertextualidade, de abertura a intervenções.

A respeito dessa capacidade, Bakhtin<sup>5</sup> traz a proposta conceitual de texto (verbal – oral ou escrito – ou também em outra forma semiótica), como unidade, dado (realidade) primário e ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, apesar de suas finalidades científicas diversas. Isso implica reconhecer que as ciências e os saberes existem devido à existência do texto, sem o qual não haveria objeto de estudo, tampouco objeto de pensamento. Infere-se, pois, que “o texto constitui-se a realidade imediata pela qual é possível estudar o homem social e a sua linguagem”<sup>6</sup>. Concepção essa que reforça a teoria da capacidade dialógica do texto, de sua condição de enunciado, por abarcar “um só fenômeno concreto”<sup>7</sup>.

Respalgando-nos nessas concepções de que o texto é um fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida, optamos por desenvolver uma oficina de produção textual a partir da técnica de construção de texto coletivo, entendendo, assim, que a aprendizagem decorre das interações. Ademais, assumimos a filosofia de que o trabalho coletivo fortalece os saberes tradicionais, valoriza os anciãos (detentores dos saberes historicamente acumulados) e dissemina o pensamento de que todos na comunidade são capazes de educar e contribuir para a transformação

3 BAKHTIN, *Estética da criação verbal*.

4 BAKHTIN, *Estética da criação verbal*, apud CAVALCANTE FILHO; TORGA, Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito, p. 2.

5 BAKHTIN, *Estética da criação verbal*.

6 CAVALCANTE FILHO; TORGA, Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito, p. 2

7 BAKHTIN, *Estética da criação verbal*, p. 330.

da realidade local e social. A experiência apoiou-se, portanto, no incentivo à participação, na conscientização de que o empoderamento de novos conhecimentos e planos resultariam em um processo de desenvolvimento sustentável para as comunidades Ingarikó.

Seguindo essa proposta, a oficina de produção de texto coletivo constituiu-se um momento de interação e partilha de saberes, quando todos os cursistas puderam descrever atrativos turísticos, relatar a história dos lugares e situações vividas pela comunidade, usando a língua Ingarikó. Cabe esclarecer que em todas as atividades as falas foram traduzidas para a língua portuguesa ou vice-versa por um dos professores de língua materna ou falante fluente das duas línguas, de modo a propiciar interlocução entre as ministrantes da oficina e os participantes indígenas.

A oficina teve início com a aplicação de um jogo de adivinhação – “O que é? O que é?” (Ėkrĕ Mĕrĕ) – com textos que traziam descrições de objetos, animais, alimentos e outros produtos presentes no cotidiano da comunidade. Após a descoberta do material descrito, as pessoas puderam narrar histórias relacionadas a ele. Essa atividade teve como objetivo introduzir os conceitos das tipologias textuais – descrição e narração – necessárias para a compreensão dos demais gêneros textuais. No caso, usamos como suporte o folder, escolhido como material de divulgação dos roteiros turísticos definidos em outro momento.

Usando como base os textos orais produzidos durante a dinâmica, foi possível explicar as tipologias textuais, destacando a importância dos mitos para a cultura. Além disso, abrimos espaço para os cursistas manifestarem-se sobre o caráter simbólico envolvido nesse tipo de narração, bem como a força de representatividade que possuem e irão transmitir ao incorporarem textos com fins publicitários. Aproveitamos as discussões para estabelecermos as diferenças entre narração e descrição.

Os cursistas solicitaram que registrássemos em cartolina as diferentes nomenclaturas usadas para nos referirmos a nossas produções escritas. Dessa forma, explicamos que estas podem ser chamadas de redação, composição textual, produção textual ou simplesmente texto, dependendo, para isso, de possuir um sentido para quem lê. Registramos, ainda, que, conforme a finalidade dos textos, estes são distribuídos em três tipos de redação: narração (base em fatos), descrição (base em caracterização) e dissertação (base em argumentação), buscando construir, com base em conhecimentos anteriores e com linguagem simples, um conceito para as duas tipologias de interesse e, a partir dessas noções, exemplificaram com textos já produzidos no processo de capacitação.

### Quadro 1 – Diferenças entre Narração e Descrição

Tipologia Textual	Conceito	Exemplos
Narração	Texto em que se conta um fato, real ou não, ocorrido num determinado tempo e lugar, envolvendo pessoas ou personagens.	História do surgimento do Monte Roraima. Origem do nome das cachoeiras. Mitos.
Descrição	Texto em que se faz um retrato por escrito de um lugar, uma pessoa, um animal ou um objeto.	Jogo de adivinhação com destaque para os elementos que permitiram reconhecer o que estava sendo descrito. Etnomapas (imagéticos).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Cabe esclarecer que os teóricos seguidores da perspectiva sociodiscursiva são unânimes ao apontarem haver a necessidade de se diferenciar tipo e gênero textual. Aqui reproduzimos a explicação de Marcuschi:

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante<sup>8</sup>.

Para os cursistas, acrescentamos que os tipos de textos de que falamos apresentam-se em diferentes formas, a que denominamos gêneros, citando alguns exemplos de gêneros textuais que circulam na comunidade: ata de reunião, plano de ensino dos professores, canções do Arerua, dentre outros apontados pelos participantes.

8 MARCUSCHI, *Gêneros textuais*, p. 222-223.

De posse dessas informações e discutidas essas particularidades, passamos a conversar sobre as diferentes possibilidades de uso desses tipos de produção textual. Os exemplos relacionados à oralidade foram sempre constantes, haja vista que as comunidades indígenas Ingarikó têm na tradição oral as fontes para a difusão de saberes, crenças e valores de sua cultura.

Assim, sabendo que nem todos os participantes possuem domínio da língua portuguesa oral e escrita, recorremos à produção de textos coletivos como estratégia para assegurar a participação de todos na atividade proposta. Dessa forma, buscamos garantir que todos se sentissem protagonistas no processo e, como participantes ativos, pudessem se reconhecer nos textos, assumindo, mesmo sem ter plena consciência, sua posição de autores no ato criativo.

A produção de textos coletivos escritos teve a interação como elemento essencial e se apresentou em duas esferas, conforme já destacado por Guerra (2009)<sup>9</sup>: a primeira, pela interação entre as pessoas do grupo (envolvidos no curso); e a segunda, na interação que esse grupo estabelece com o interlocutor (destinatários: outros indígenas e não indígenas) do texto. Além disso, propomos que os cursistas definissem o leitor para quem gostariam de escrever. Como já haviam trabalhado o conceito de roteiro e dentre as orientações apontadas estava a de se pensar no perfil do turista, foi acordado que os textos produzidos teriam como foco o público a quem se destinaria o roteiro turístico.

Apesar da natureza híbrida do folder, que acumula os sentidos de gênero e de suporte textual, os cursistas compreenderam que sua finalidade seria apresentar informações relevantes sobre as práticas culturais do cotidiano Ingarikó, as belezas da região em que vivem e as possibilidades de roteiro turístico disponíveis em suas comunidades, despertando no leitor o interesse em aprofundar seu conhecimento sobre a cultura Ingarikó.

Inicialmente, produzimos textos descritivos sobre os seguintes atrativos turísticos: damorida, caxiri, Areruia, Cachoeira da Andorinha e Monte Roraima. De posse desses textos, passamos para a produção dos folders. Para tanto, organizamos grupos por comunidade e apresentamos modelos para que percebessem que esse suporte textual, além dos textos escritos, apresenta imagens que atraem a atenção do leitor. Ficou acertado que, além dos textos descritivos produzidos coletivamente, os grupos poderiam narrar curiosidades sobre o lugar onde vivem e deveriam retratar, por meio de desenhos, os atrativos existentes no entorno da comunidade, para posterior definição de roteiros turísticos.

9 GUERRA, *Produção coletiva de carta de reclamação*.

Apesar de a teoria de Bakhtin<sup>10</sup> focar somente enunciados escritos e orais como possibilidades de se efetivar o uso da língua – destacando-lhes como elementos constituintes o conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional – somos favoráveis ao entendimento de Siqueri<sup>11</sup> para quem os gêneros do discurso envolvem também os enunciados imagéticos, como parte do estilo não verbal.

Para esse autor, os traços e formas gráficas do desenho abrangem o conjunto de signos plásticos (cores, texturas, formas etc.) e signos icônicos, podem ser tomados em substituição aos recursos lexicais e gramaticais dos enunciados escritos e orais, apresentando, por isso, conteúdo temático cujos sentidos são construídos pela existência de códigos sociais comuns entre enunciador e enunciatário.

Nesse sentido, por serem constituídos de enunciados verbais e não verbais, os folders produzidos durante a oficina comprovam o argumento de que ambas as formas de linguagem são verdadeiras unidades de comunicação e, dependendo do contexto, podem ser complementares.

### **Revelando a cultura *Ingarikó*: escrita sobre si**

Ao se propor realizar um estudo ou análise de um texto, devemos levar em consideração que seu autor não está desvinculado de uma realidade social, sua produção foi elaborada segundo determinadas condições históricas e sociais. No caso dos textos coletivos produzidos pela comunidade Ingarikó, a intenção era descrever atrativos turísticos, destacando seus pontos fortes, de modo que o leitor pudesse se sentir atraído e convidado a conhecê-lo. Devemos considerar que, para muitos dos cursistas, aquele era o primeiro contato com a produção de texto com essa finalidade. Percebemos a preocupação dos cursistas em utilizar os conhecimentos adquiridos em cursos realizados anteriormente, como se pode observar no texto abaixo:

*Cachoeira da Andorinha – Localizada a 6 Km de distância da Comunidade Karumanpak t̃ei, é parte do Alto Cotingo e tem, aproximadamente, 22 metros de altura. Possui uma piscina natural de água limpa e cristalina. Na Cachoeira da Andorinha podemos encontrar caranguejo, orquídeas, cipó de égua, além de outras espécies da fauna e da flora de Roraima.*

10 BAKHTIN, *Estética da criação verbal*.

11 SIQUERI, *Formação discursiva e o texto imagético*.

Há no texto o predomínio do discurso técnico, científico, com referências a medidas de comprimento e uso dos termos “fauna” e “flora”, próprio de disciplinas que trabalham temáticas ligadas ao Meio Ambiente. A presença do discurso científico é resultante de cursos de capacitação anteriores em que discutiram a importância desses conhecimentos para a organização de trilhas ecológicas, para a preservação da natureza e apresentação dos elementos naturais da região aos turistas.

A extensão do texto revela a timidez dos participantes em relação à atividade. Para motivá-los, fazíamos perguntas para que relatassem as características do lugar descrito. Contudo, percebemos que havia a preocupação de apresentarem informações que se aproximassem da cultura do não índio, de modo que pudessem estabelecer uma comunicação empática com seus interlocutores e cumprissem com a finalidade do texto no gênero textual para o qual foi pensado.

Conforme o andamento da atividade, os cursistas foram deixando que o discurso Ingarikó predominasse nos textos. Como exemplo, transcrevemos a produção a seguir:

*Areruia é uma dança tradicional do povo Ingarikó. É momento de religiosidade e fé, quando o líder religioso pede a Deus força e proteção para o povo encontrar um bom lugar para a plantação, livre de pragas e também para ter uma boa colheita de alimentos.*

*A dança Areruia serve para pedir a Deus saúde para as pessoas, para o batismo, para pedir força a terra, floresta, montanhas, não permitindo fenômenos como erosão, inundações e enxurrada, que destroem a natureza, as plantações e prejudicam a vida do povo Ingarikó.*

*É realizada durante o Banho de Luz.*

Nesse texto, a cultura Ingarikó manifesta-se, os saberes tradicionais ganham visibilidade, conserva-se a dialogia que se faz presente na história, demonstrando que “o discurso permite, ao(s) sujeito(s), marcar(em) presença histórica e social no contexto da língua/linguagem”<sup>12</sup>. Constata-se que, para os Ingarikó, a Igreja tem um significado relevante na vida das pessoas, por isso a dança faz parte do ritual religioso desse povo.

Devemos esclarecer que a elaboração dos textos descritivos se deu segundo a proposta de Marquesi<sup>13</sup>. Segundo essa autora, os descritivos organizam-se a partir de três categorias: designação, definição e

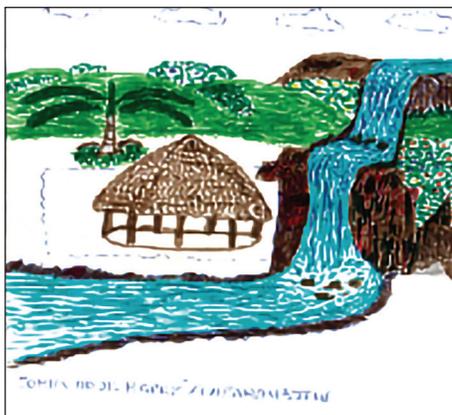
12 LESCANO GUERRA, *Alunos indígenas*, p. 5.

13 MARQUESI, *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*.

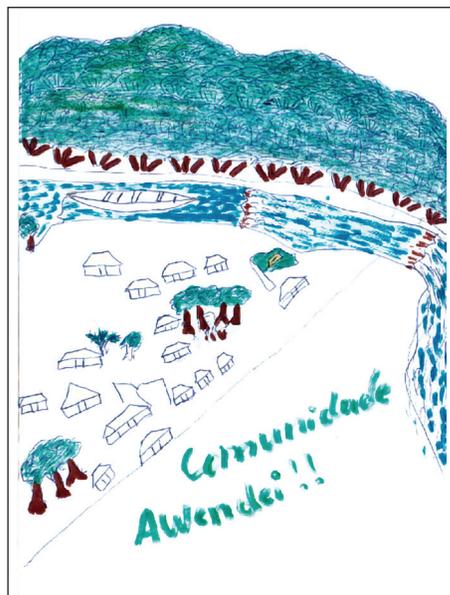
individualização, que se referem a dois planos: condensação e expansão. Aplicando tais preceitos, podemos afirmar que todos os textos foram iniciados por designação por nomeação (Cachoeira da Andorinha; Areruia), sendo o primeiro expandido por individualização (enumeração das características do espaço descrito), e o segundo por definição.

Os folders foram construídos seguindo a estrutura padrão para esse gênero, contendo: capa, interior e contracapa. Conforme já mencionamos, em outras etapas da capacitação para o etnoturismo trabalharam-se os conceitos e procedimentos que envolvem a definição de um roteiro, itinerário, rota, pacote, gastronomia e hospedagem. Nota-se que esses conceitos foram mobilizados para a produção dos textos da capa em que os participantes incluíram desenhos que retratam seu entendimento sobre atrativos turísticos.

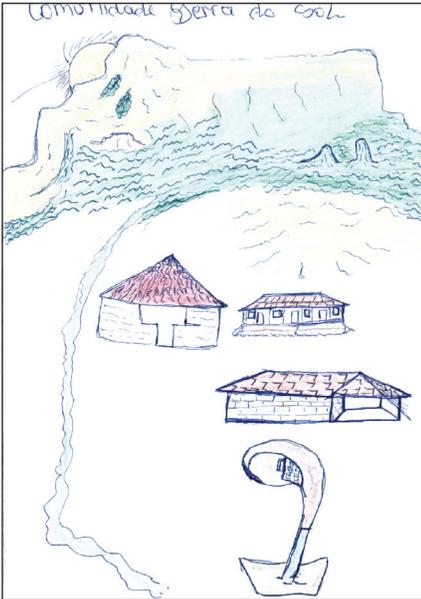
**Figura 1 – Capa do Folder da Comunidade *Karumanpak Tëi***



**Figura 2 – Capa do Folder da Comunidade *Awendei***



**Figura 3 – Capa do Folder da Comunidade Serra do Sol**



**Figura 4 – Capa do Folder da Comunidade Sauparu**



**Figura 5 – Capa do Folder da Comunidade Kumaipá**



Os textos imagéticos evidenciam que os Ingarikó veem na natureza a fonte de atrativos que podem despertar o interesse dos turistas em conhecer a região. Em todos os desenhos encontram-se reproduções da arquitetura existente na comunidade, chamando a atenção para as construções do folder da Comunidade Serra do Sol em que se percebe a influência do estilo do não índio em uma das casas, além da presença de um orelhão, sinalizando ao turista que não ficará completamente “isolado” de sua cultura.

Os textos revelam que os participantes creditam à Região Ingarikó - WÏI TÏPÏ –capacidade para o desenvolvimento do Ecoturismo. Contudo, conforme nos ensina Nogueira<sup>14</sup>, essa modalidade de turismo “requer conscientização dos turistas em relação às especificidades do ambiente natural, da cultura e dos aspectos sociais da população local”, tendência essa que se confirma no interior dos folders, nos quais o pacote turístico oferecido pelos Ingarikó contém atrativos gastronômicos e culturais que precisam ser conhecidos antecipadamente pelo público.

Como atrativos culturais foram relacionados: Areruia, Igreja, dança, mitos, artesanato, roça, canoagem, Banho de Luz, casamento, língua, arco e flecha, pintura, colar, pulseira, dentre outros. Quanto aos gastronômicos indicaram que podem oferecer aos turistas: caxiri (principal alimento da população), beiju, damorida, carne de caça, *ampak* (rã), tanajura, lagarta, gafanhoto, saúva, caruru, tucupi, cupim, cará, banana, abacaxi, buriti, milho, taioba, além de outras especiarias típicas da região. Alguns desses alimentos são considerados exóticos para a sociedade envolvente, no entanto, acreditamos que a opção pelo etnoturismo pressupõe o respeito às heranças culturais, a influência mútua entre visitantes e visitados e uma relação de igualdade entre os anfitriões e os etnoturistas.

Além dessas informações, acrescentaram ao interior dos folders textos narrativos em que sintetizam a origem das comunidades, segundo a perspectiva dos componentes dos grupos de trabalho (Figuras 6 a 10).

A relação de atrativos turísticos e as narrativas servem como indicadores para a capacidade das comunidades Ingarikó para o desenvolvimento do Turismo Cultural, compreendido como “atividade realizada em áreas indígenas, consiste no aproveitamento da cultura de uma determinada etnia, onde todas as manifestações culturais de um povo podem ser um atrativo para os visitantes”<sup>15</sup>.

14 NOGUEIRA, *Etnodesenvolvimento e educação indígena*, p. 26.

15 NOGUEIRA, *Etnodesenvolvimento e educação indígena*, p. 31

**Figura 6 – Parte do Interior do Folder da Comunidade Kumaiipá**

COMUNIDADE MAPÉ FOI FORMADO EM MUITOS ANOS QUANDO NÃO TINHA O TURMA, PROFESSOR AGENTE INDIGENA DE SAÚDE E OS EQUIPE DE SAÚDE QUEM ERAM RESPONSÁVEL PELO COMUNITÁRIO NESTA TEMPO É PASTO DA RAÍZIO ARARUIA.

A COMUNIDADE CARAMBATÁI FOI FORMADO PELO POVO ALSTRALIS QUE SE CHAMA OSE ENR ERAM POSTO DA RAÍZIO INGARICÓ MAS NESTE TEMPO TAMBÉM TINHA TRÊS ETNIA YAUAPANGI INGARICÓ É AMA WAIO. NESTA COMUNIDADE HÁIS. TEM VÁRIOS BELEZA DA NATUREZA.

**Figura 7 – Parte do Interior do Folder da Comunidade Awendei**

A História da minha comunidade Awendei, tinha um lago fundo, por isso é chamado campo do fundo. possui muitos.

Serra do patua é onde nasce o igarapé Patawa Paru. O turista pode fazer trilha. Sabendo essa serra, vá em cima, irá em um montão de patawa, verá o igarapé e as comunidades Awendei, serra do sol e monte Roraima.

**Figura 8 – Parte do Interior do Folder da Comunidade Serra do Sol**

HISTÓRIA DO SERRA DO SOL

Serra do sol significa que quando o sol nasce foca a serra e depois some através da serra, por isso é chamado Serra do sol; Pelo mais velho da comunidade.

O NOME DO IGARAPÉ É A\*NAREN

A\*NAREN que significa igarapé de milho, recebeu esse nome porque os antepassado plantaram os três carosos de milho que produziram bastante na vasante do igarapé.

**Figura 9 – Parte do Interior do Folder da Comunidade Sauparu**

Sauparú Pantomê esi Sekasa  
 Sauparú lesak kēyāk amēk ya  
 manok ya mēk eesi pēk pēkērē  
 Sawēk amēk lōk ku pēzi eesek  
 Sawēk yak mērō pēkērē  
 Sauparú tukai itsek  
 cesi

**Figura 10 – Parte do Interior do Folder da Comunidade Kumaiipá**

Comunidade Kumaiipá  
 Região das Serra da  
 Roraima Serra do Sol  
 de Roraima:

kumaiipá significa chamado karapá mēru por que nessa cachoeira de karapá mēru é em local de pé de andiro-lea.

Por isso que chamado karapá mēru

Cabe relembra que os enunciadores pertencem a uma sociedade em que a narrativa oral predomina na cultura, sendo a escrita em língua portuguesa e língua materna uma prática que costumava ficar restrita ao contexto escolar. Destacamos esse aspecto, porque, com exceção do grupo de *Sauparu*, que não se sentiu seguro no uso da Língua Portuguesa escrita, optando por escrever na Língua Ingarikó, os demais grupos usaram uma variação daquela que é para eles uma segunda língua.

Não nos cabe aqui discutir as questões linguísticas dos textos, ficando essa tarefa para um estudo em outro momento. Contudo, não poderíamos nos furtar desta observação, haja vista considerarmos sua importância para a compreensão da riqueza cultural existente entre os Ingarikó que, mesmo com a intensificação do contato com os não índios, a partir da década de 1970, mantêm-se firmes no propósito de fortalecer os valores culturais herdados de seus ancestrais sem, contudo, deixar de incorporar conhecimentos científicos e tecnologias exógenos, tendo como parâmetro a contribuição destes para a definição de alternativas econômicas sustentáveis e consequente desenvolvimento da região em que vivem.

Em relação à contracapa, a partir dos modelos distribuídos para análise, destinaram essa parte para dados institucionais, tais como logomarca, contatos da empresa responsável pelo serviço ou produto e eventuais patrocinadores. Na ausência de uma agência de turismo Ingarikó, decidiram usar a logomarca do Conselho do Povo Ingarikó – COPING - entidade que possui legitimidade para defender os interesses desse povo e representá-lo junto a outras entidades indígenas e indigenistas e demais instituições da sociedade nacional e internacional. Ao Coping, atribuem a responsabilidade de viabilizar o desenvolvimento do Etnoturismo naquela região, quando regulamentado.

## Conclusão

A metodologia utilizada para o desenvolvimento das oficinas ofertadas pelo “Programa Aprendizagem Comunitária e Novos Saberes: Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Região Ingarikó/RR” demonstra que o conhecimento tradicional do Povo Ingarikó apresentado na forma de folder tem maior significado para o interlocutor a que se destina. Chega-se a essa conclusão por perceber que o etnoturismo praticado em terras indígenas deve ser precedido do interesse do visitante em interagir com a cultura, conhecer os costumes e crenças.

Durante as atividades, os cursistas trouxeram para a pauta de debates a preocupação com a manutenção dos conhecimentos tradicionais, com a prática pedagógica a ser adotada nas escolas, a fim de preparar os alunos para serem

protagonistas no desenvolvimento de projetos centrados na sustentabilidade da região, sem, contudo, desfazer-se de sua cultura. É fundamental que se mantenha a forma de ensinar os conhecimentos tradicionais sobre o cultivo dos produtos, a produção dos alimentos, a utilização das plantas medicinais, aos mitos e aos ritos, confirmando os estudos de Nogueira<sup>16</sup> sobre a necessidade de investimento em educação profissional indígena para a implantação do etnoturismo na Região Ingarikó – WÏI TÏPÏ.

A continuidade de cursos de capacitação e qualificação foi definida como parte das ações imprescindíveis para que o Povo Ingarikó possa assumir a gestão do território, visto não só como fonte para geração de renda, mas também como incentivo aos mais jovens para a autovalorização dos seus interesses, da sua cultura. Para a comunidade Ingarikó, portanto, é possível conciliar práticas econômicas às culturais, desde que as atividades sejam balizadas pela preservação do patrimônio material e imaterial desse povo.

Sobre o uso de folders, avaliaram que, além da difusão de seus saberes, costumes, crenças e tradições, valorização da língua materna e fortalecimento de sua identidade cultural, são suportes para a definição da etnicidade dos Ingarikó, uma vez que servem para sejam reconhecidos como detentores de uma cultura, definindo uma posição de afirmação pela diferença.

Ressaltamos que não foi nossa intenção proceder a uma análise da estrutura dos textos, visamos, antes, a ilustrar e ressaltar a importância das descrições e narrações para desvelar a história do povo Ingarikó, demonstrando que são possuidores de saberes e crenças que enriquecem a cultura do país. Da mesma forma, a oficina de produção de textos caracterizou-se apenas como um dos momentos para se trabalhar a habilidade de escrita. Na continuidade do programa, ofertaram-se novos cursos, inseriram-se novos conhecimentos sobre a prática de produção textual, incentivando sempre a vivência do bilinguismo pela comunidade Ingarikó.

16 NOGUEIRA, *Etnodesenvolvimento e educação indígena*.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério do Turismo. *Segmentação do Turismo: marcos conceituais*. Programa de Regionalização do turismo, 2004. Sistema Nacional de Unidades de conservação da Natureza (SNUC). Lei n. 9.985, de 18 de Julho de 2000, decreto n.: 4.340 de 22 de agosto de 2002.

CAVALCANTE FILHO, Urbano; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. *Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem)*. Trabalhos apresentado ao I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, Vitória-ES, 18-21 de outubro de 2011.

GUERRA, S. É. M. S. *Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos*. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2009.

LESCANO GUERRA, V. M. Alunos indígenas: escritura (de si) e (ex)(in)clusão. *In: SIMPÓSIO NACIONAL, 3.; INTERNACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE - DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE, 1., 2012, Campinas. Anais [...]* Campinas: UNICAMP, 2012. v. 3. p. s/n.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARQUESI, S. C. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

NOGUEIRA, E. M. *Etnodesenvolvimento e Educação Indígena: Problemas e Perspectivas para a Implantação do Etnoturismo na Terra Indígena Raposa Serra do Sol na TIRSS, Região Ingarikó - WII TÍPI*. 2013. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2013.

SIQUERI, M. S. *Formação discursiva e o texto imagético: possibilidades*. 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/MarceloS Siqueri.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Aprendizagem de linguagem 48, 53

Ato de ler 99, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 110

## E

Ensino de leitura 100, 108, 111

Ensino de línguas 23, 24, 26, 28, 34, 90, 117, 118

Ensino fundamental 17, 23, 25, 26, 71, 74, 85, 113, 116, 117, 118, 119, 122

Ensino médio 17, 23, 59, 60, 61, 74, 84, 87, 88, 90, 92, 97, 113, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 124

Estratégias de leitura 99, 100, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111

## L

Lei de diretrizes e bases da educação nacional 118

Letramento crítico 87, 88, 90, 91, 93, 96, 97

Língua brasileira de sinais 32, 34, 37, 44

Língua espanhola 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Língua inglesa 22, 25, 47, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 117, 118

Língua portuguesa 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 59, 60, 61, 62, 66, 71, 99, 114, 122, 123, 130, 132, 134, 139, 141

Linguística 29, 31, 32, 34, 35, 36, 49, 57, 59, 71, 87, 90, 97, 98, 110, 113, 116, 118, 119, 121, 125, 126, 131

Lugar do negro na literatura 73, 75, 84, 85

## P

Prática pedagógica 40, 44, 60, 93, 139

## S

Sala de aula 23, 34, 38, 42, 52, 60, 62, 71, 80, 82, 87, 90, 95, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110

Surdos 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45

# Gestos, Palavras e Histórias

## Fragmentos de teoria e prática do ensino de linguagens

Esta obra reúne traços das ricas experiências de ensino na área de linguagens, oriundas de diferentes contextos, temáticas, métodos, estratégias e agentes. Os autores relatam a teoria e a prática em horizontes como: línguas indígenas, Língua Brasileira de Sinais, tradução, literatura, língua portuguesa e línguas estrangeiras. Mesmo partilhando um contexto em comum – a vivência enquanto partícipes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – tivemos o propósito de apontar para as possibilidades que há nos diversos contextos e ambientes: colégios militares, comunidades indígenas, ensino técnico integrado, graduação, aplicativos de ensino, território de fronteira, dentre outros. Os textos que compõem este livro são uma tímida amostra daquilo que já ocorre nas pequenas e grandes salas de aula, nas comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas, nas escolas tradicionais, nas periferias e nos grandes centros, em contextos formais e informais de educação: a apresentação de parte do trabalho de docentes que têm amor pelo ensino de linguagens!

